



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME TİPİ
İLE İÇİNDE BULUNDUĞU SINIFIN ÖĞRENME TİPİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Hazırlayan
Lokman GÜRGEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER

TOKAT - 2010

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME TİPİ İLE
İÇİNDE BULUNDUĞU SINIFIN ÖĞRENME TİPİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 29 / 01 / 2010

Jüri üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Alpay Doğan YILDIZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER (Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Tahsin İLHAN

Üye:

Üye:

İmza



B u tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun
18/ 01/ 2010 tarih ve 01/18 sayılı oturumunda belirtilen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Pof. Dr. Mustafa BALOĞLU

mühür


T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(29/ 01/ 2010)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Lokman GÜRGEN



TEŞEKKÜRLER

Araştırmamın başından itibaren her aşamada bana yardım ve desteğini esirgemeyen, eğitim bilimine olan uygulamalı bakış açısı, çalışma yöntemi, eğitimle ilgili fikirleri ile bana yeni ufuklar açan ve insancıl tavırları ile beni motive ederek araştırmacı bir kişilik kazanmama büyük katkılar sağlayan güzel ve özel insan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans eğitimi için beni teşvik eden, ders ve tez dönemi boyunca tüm stresimi benimle paylaşan, her zaman yanımda olan başta babam ve annem olmak üzere tüm aile bireylerine teşekkürlerimi sunarım.

Ölçme aracı geliştirme ve uygulama sürecimde yardımlarını esirgemeyen Süleyman ÇİFTÇİ ve Feryal TURGUT ÇİFTÇİ ailesine, H. Kaya ŞEKER'e, Halil HAMULU'ya, ilköğretim okullarında uygulama yapmam için bana yardımcı olan öğretmen ve okul müdürlerine, Levent CENGİZ'e, M. Teoman HAMULU'ya, Fahri KALELİ ve Cemile KILIÇ'a, İngilizce konusunda katkı sağlayan Ahmet ÖZCAN'a ve tüm tez dönemi boyunca yanımda olarak yardımlarını esirgemeyen ev, iş ve yol arkadaşım Oğuz KARAHAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ebediyete intikal etmiş Türk Büyükleri
ve şehitlerimiz anısına...

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bireysel öğrenme tiplerini ile sınıfın öğrenme tipini belirlemek ve bunları karşılaştırmaktır.

Araştırmada nicel yöntem ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Sivas İli merkezinde randomize olarak seçilen 4 farklı ilköğretim okulundaki 121 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır.

Bu çalışma ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin bireysel öğrenme tipleri ve bu öğrencilerden oluşan sınıfın öğrenme tipi ortaya konulmuştur. Çalışma öğrencilerinin nasıl öğrendikleri hakkında öğretmenlere bilgi vermesi, öğrencilerin sınıfın genel öğrenme profilinden ne şekilde ayrıldığını ortaya koyması ve sınıftaki bireysel farklılıkların da ortaya çıkarılması açısından önemlidir.

Çalışmada, öğrenme tiplerini belirlemek için “Öğrenme Tipleri Testi” kullanılmıştır. Çalışmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan Öğrenme Tipleri Testi ilk olarak Vester (1997) tarafından geliştirilmiştir. Türkiye’de ise ilk uyarlamalar Ültanır ve Ültanır (2002) ve Erginer (2002) tarafından yapılmıştır. Aynı modelleme ile test araştırmacı tarafından yeniden geliştirilmiş, testin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler okuduklarının % 43’ünü, işittiklerinin % 32’sini, gördüklerinin % 59’unu, dokunduklarının % 58’ini, hem okuyup, hem işitip, hem görüp ve hem de dokunduklarının % 67’sini akılda tutmaktadır.

Çalışmada, öğrencilerin okuma becerileri, işitme becerileri, görme becerileri, dokunma becerileri ve kombine becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğrencilerin bireysel öğrenme tipleri ile sınıfın ortalama öğrenme tipi karşılaştırılarak Sınıfın Öğrenme Tipi Nabzı bulunmuştur. Buna göre sınıflarda işitsel ve okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin sayıca az, görsel ve dokunsal öğrencilerin sayıca fazla oldukları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Tipi, Sınıfın Öğrenme Tipi Nabzı, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri.

Abstract

The aim of this study is to define fifth grade students' individual learning styles and learning style of the class and compare them.

Quantitative research methods and survey model were used in the study. The research was carried out on randomly selected 121 fifth grade students from four different schools in the center of Sivas.

This study presents fifth grade students' individual learning styles and learning style of the class consists of those students. The study is important in terms of providing information to teachers about how students are learning, revealing how students are separating from the average learning profile of the class and presenting individual differences in the class.

In the study, Learning Styles Inventory was used to define the learning styles. The Learning Styles Inventory used in the study was first developed by Vester (1997). In Turkey, first adaptations were made by Ultanır and Ultanır (2002) and Erginer (2002) That inventory was developed again with the same model by the researcher, reliability and validity studies of the test were carried out.

According to the results of the study, students remember 43% of what they read, 32% of what they hear, 59% of what they see, 58% of what they touch and 67% of what they read, hear, see and touch.

In the study, significant relationships between the students' reading skills, auditory skills, visual skills, tactile skills and combined skills were found.

The class' learning style pulse was found by comparing students' individual learning styles and the class' average learning styles. As a result, it was observed that the number of the students whose auditory and reading skills are developed is low and the the number of those whose visual and tactual skills are developed is high in the classes.

Key words: learning style, class' learning style pulse, primary fifth grade students.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜRLER.....	i
İTHAF.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1.GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM.....	1
1.2.AMAÇ.....	1
1.3.ÖNEM.....	1
1.4.SINIRLILIKLAR.....	2
1.5.VARSAYIMLAR.....	2
1.6.TANIMLAR.....	3
1.7.ÖĞRENME.....	3
1.8.ÖĞRENME TİPİ.....	7
1.9. ÖĞRENME TİPİ MODELLERİ.....	12
1.9.1.Canfield Öğrenme Stil Modeli.....	14
1.9.2.Dunn ve Dunn Öğrenme Tipleri Envanteri.....	16
1.9.3.Renzulli ve Smith Okul Yaşantısını Zenginleştirme Modeli.....	21
1.9.4.Reichman ve Grasha Model.....	23

1.9.5.Perry'nin Modeli.....	26
1.9.6.Belenky'nin Modeli.....	26
1.9.7.Gardner'ın Öğrenme Tipleri.....	27
1.9.8. Felder'in Öğrenme Tipi Sayfası.....	34
1.9.9.Gregoric'in Zeka Tipleri.....	38
1.9.10.Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli.....	41
1.9.11.Hunt'ın Paragraf Tamamlama Yöntemi.....	49
1.9.12.Neil Fleming.....	50
1.9.13.Swassing ve Barbe'ın Duyusal Öğrenme Tipi Modeli.....	55
1.9.14.Myers-Briggs'in Tip Göstergesi.....	61
1.9.15.Keirse/Golay Karakter Tipleri Ve Öğrenme Modelleri.....	65
1.9.16. Witkin'in Yerleştirilmiş Figürler Testi.....	67
1.9.17.Mccarthy Öğrenme Tipi Modeli (4mat Öğretim Sistemi).....	68
2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	72
2.1.Yakından İlgili Araştırmalar.....	72
2.2.Türkiye' de Yapılan Diğer Araştırmalar.....	74
3.3.Türkiye Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	103
3.YÖNTEM.....	110
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	110
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	112
3.3.VERİ TOPLAMA ARACINI GELİŞTİRME SÜREÇLERİ.....	114
3.4.VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI.....	115
3.5.GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI.....	116

3.6.VERİLERİN ANALİZİ.....	119
4.BULGULAR VE YORUM.....	120
4.1.ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME TİPLERİ.....	120
4.2.SINIFIN ÖĞRENME TİPİ NABZI.....	129
5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	165
5.1. Sonuçlar.....	165
5.2. Öneriler.....	166
KAYNAKÇA.....	168
EKLER.....	188
Ek 1. Ölçme Aracı Geçerleme Formu 1. Deneme.....	189
Ek 2. Ölçme Aracı Geçerleme Formu Düzeltilmiş 2. Deneme.....	196
Ek 3. Ölçme Aracı Geçerleme Formu Düzeltilmiş 3. Deneme.....	203
Ek 4. Nesnelerin Öğrencilerde Yaptığı Çağrışım Analizleri.....	210
Ek 5. Geçerleme Formu Uzman Görüşü.....	216
Ek 6. Öğrenme Tipleri Testini Uygulama İzni	223
Ek 7. Öğrenme Tipleri Testi Kullanım Formu	225
Ek 8. Öğrencilerin Öğrenme Koordinatları.....	242
ÖZGEÇMİŞ.....	274

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. Öğrenmeye Dört Farklı Yaklaşım	5
Tablo 1.2. Myers-Briggs Kişisel Tipler Tercihleri.....	62
Tablo 3.1. İşlemler Listesi ve Zaman	110
Tablo 3.2. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler	113
Tablo 3.3. Öğrenme Tipleri Testi Geçerlik ve Güvenirlik Hesapları.....	118
Tablo 4.1. Öğrencilerin Okuma, İşitme, Görme, Dokunma ve Kombine Becerilerine İlişkin Puanlar.....	120
Tablo 4.2. Ortalama ve Standart Sapmalar.....	122
Tablo 4.3. En Geniş ve En Dar Öğrenme Alanı.....	125
Tablo 4.4. Duyusal Beceriler Arası İlişkiler.....	126
Tablo 4.5. Tüm Öğrencilerin Okuma İstatistikleri.....	129
Tablo 4.6. Tüm Öğrencilerin İşitme İstatistikleri.....	131
Tablo 4.7. Tüm Öğrencilerin Görme İstatistikleri	133
Tablo 4.8. Tüm Öğrencilerin Dokunma İstatistikleri	135
Tablo 4.9. Tüm Sınıflardaki Öğrencilerin Öğrenme Becerilerinin Sınıf Ortalamasına Yakınlıkları.....	137
Tablo 4.10. Behrempaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Okuma istatistikleri.....	138
Tablo 4.11. Behrempaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin İşitme İstatistikleri	140
Tablo 4.12. Behrempaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Görme İstatistikleri	141
Tablo 4.13. Behrempaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Dokunma İstatistikleri	143
Tablo 4.14. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Okuma İstatistikleri.....	144
Tablo 4.15. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin İşitme İstatistikleri.....	146
Tablo 4.16. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Görme İstatistikleri.....	147

Tablo 4.17. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Dokunma İstatistikleri.....	149
Tablo 4.18. Kızılırmak İ.Ö.O. Öğrencilerinin Okuma İstatistikleri.....	150
Tablo 4.19. Kızılırmak İ.Ö.O. Öğrencilerinin İşitme İstatistikleri.....	152
Tablo 4.20. Kızılırmak İ.Ö.O. Öğrencilerinin Görme İstatistikleri.....	153
Tablo 4.21.. Kızılırmak İ.Ö.O. Öğrencilerinin Dokunma İstatistikleri.....	155
Tablo 4.22. Süleyman Demirel İ.Ö.O. Öğrencilerinin Okuma İstatistikleri.....	156
Tablo 4.23. Süleyman Demirel İ.Ö.O. Öğrencilerinin İşitme İstatistikleri.....	158
Tablo 4.24. Süleyman Demirel İ.Ö.O. Öğrencilerinin Görme İstatistikleri.....	159
Tablo 4.25. Süleyman Demirel İ.Ö.O. Öğrencilerinin Dokunma İstatistikleri.....	161
Tablo 4.26. Okuma Becerisi Bakımından Okulların Birbiriyle Karşılaştırılması.....	162
Tablo 4.27. İşitme Becerisi Bakımından Okulların Birbiriyle Karşılaştırılması.....	162
Tablo 4.28. Görme Becerisi Bakımından Okulların Birbiriyle Karşılaştırılması.....	163
Tablo 4.29. Dokunma Becerisi Bakımından Okulların Birbiriyle Karşılaştırılması....	163

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Curry'nin Soğan Zarı Modeli.....	12
Şekil 1.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Tipleri Modeli.....	16
Şekil 1.3. Algılama Yetenekleri.....	39
Şekil 1.4. Yerleştirme Yetenekleri.....	39
Şekil 1. 5. Gregoric Öğrenme Tipleri Modeli.....	39
Şekil 1.6. Kolb'un Öğrenme Tipleri Modeli.....	43
Şekil 1.7. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli	43
Şekil 1.8. Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli.....	44
Şekil 1.9. Piaget'nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli.....	45
Şekil 1.10. Devey'in Öğrenme Modeli.....	45
Şekil 1.11. McCarthy Öğrenme Tipi Modeli.....	70
Şekil 3.1. Araştırmanın Çalışma Planı Diyagramı	111

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 4.1. Tüm Sınıfların Okuma Öğrenme Tipi Nabız Grafiği.....	129
Grafik 4.2. Tüm Sınıfların İşitme Öğrenme Tipi Nabız Grafiği.....	131
Grafik 4.3. Tüm Sınıfların Görme Öğrenme Tipi Nabız Grafiği.....	133
Grafik 4.4. Tüm Sınıfların Dokunma Öğrenme Tipi Nabız Grafiği.....	135
Grafik 4.5. Behrampaşa İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Okuma Öğrenme Tipi Nabızı.....	138
Grafik 4.6. Behrampaşa İ.Ö.O. 5/A Sınıfı İşitme Öğrenme Tipi Nabızı.....	139
Grafik 4.7. Behrampaşa İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Görme Öğrenme Tipi Nabızı.....	141
Grafik 4.8. Behrampaşa İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Dokunma Öğrenme Tipi Nabızı.....	142
Grafik 4.9. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. 5/B Sınıfı Okuma Öğrenme Tipi Nabızı.....	144
Grafik 4.10. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. 5/B Sınıfı İşitme Öğrenme Tipi Nabızı.....	145
Grafik 4.11. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. 5/B Sınıfı Görme Öğrenme Tipi Nabızı.....	147
Grafik 4.12. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. 5/B Sınıfı Dokunma Öğrenme Tipi Nabızı.....	148
Grafik 4.13. Kızılırmak İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Okuma Öğrenme Tipi Nabızı.....	150
Grafik 4.14. Kızılırmak İ.Ö.O. 5/A Sınıfı İşitme Öğrenme Tipi Nabızı.....	151
Grafik 3.15. Kızılırmak İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Görme Öğrenme Tipi Nabızı.....	153
Grafik 4.16. Kızılırmak İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Dokunma Öğrenme Tipi Nabızı.....	154
Grafik 4.17. Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5/C Sınıfı Okuma Öğrenme Tipi Nabızı.....	156
Grafik 4.18. Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5/C Sınıfı İşitme Öğrenme Tipi Nabızı.....	157
Grafik 4.19. Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5/C Sınıfı Görme Öğrenme Tipi Nabızı.....	159
Grafik 4.20. Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5/C Sınıfı Dokunma Öğrenme Tipi Nabızı.....	160

KISALTMALAR LİSTESİ

B.İ.Ö.O.: Behrempaşa İlköğretim Okulu

G.İ.Ö.O.: Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu

K.İ.Ö.O.: Kızılırmak İlköğretim Okulu

S.D.İ.Ö.O.: Süleyman Demirel İlköğretim Okulu

O: Okuma

İ: İşitme

G:Görme

D: Dokunma

1.GİRİŞ

Aşağıda bu çalışmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtlıları sınırlılıkları ve araştırmaya yönelik tanımlar bulunmaktadır.

1.1.PROBLEM

İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin bireysel öğrenme tipleri ile sınıfın öğrenme tipinin karşılaştırılmasıdır.

1.2.AMAÇ

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bireysel öğrenme tipleri ile sınıfın öğrenme tipleri ortalamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasıdır.

1.3.ÖNEM

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden oluşan sınıfın ve bu sınıfı oluşturan öğrencilerin bireysel öğrenme tiplerini ortaya koyacak olan bu çalışma, öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendikleri hakkında fikir sahibi olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin sınıfın genel öğrenme profilinden ne şekilde ayrıldığını ortaya çıkaracak olan bu çalışma sınıftaki bireysel farklılıkların da ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır.

Ayrıca öğrencinin de kendi öğrenme tipinden haberdar olması kendini tanımasını, akademik başarısını yükseltmesini ve dolaylı olarak da kendini gerçekleştirmesine yardımcı olacaktır.

İlköğretim 1. kademenin önemli bir basamağını oluşturan 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme tiplerinin farkında olunması sınıfta kullanılacak araç-gereç, yöntem ve teknik açısından öğretmenleri yönlendireceği gibi üst sınıflarda öğrencilerin hangi alanlarda başarılı olacağı hakkında da bir fikir sahibi olunmasını sağlayabilir. Böylece

öğrencilerin öğrenme tipi ile ilgili bilgiler kullanılarak onların başarılarını artırmalarına katkı sağlanarak ileriki sınıflarda uygun alanlara yönlendirmelerin yapılmasına imkân tanıyacaktır.

Öğretmenin önceden belirlenmiş eğitimin hedeflerini gerçekleştirebilmesi için öğrenci ile iletişim sağlaması ve öğretmenin onun bilgiyi alış kanalları hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Öğrencilerin bilgi edinirken kullandığı kanallardan bazıları kuvvetliken bazıları ise nispeten zayıftır. “Öğrenci en iyi nasıl öğrenir?” sorusu bir başka deyişle “Öğrencinin öğrenme tipi nasıldır?” şeklinde ifade edilebilir.

Öğrencilerin öğrenme tipleri bakımından birbirleri ile ve sınıfın genel profili ile olan benzerlik ve farklarının ortaya konmasının sınıf yönetiminde ve iş doyumunda öğretmene, öğrenme hazzını yaşamada öğrenciye kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2008/2009 Eğitim-öğretim yılında Sivas İli merkezinde dört farklı okulda öğrenim gören 121 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ve kullanılan yöntem ile sınırlıdır.

1.5.VARSAYIMLAR

Bu çalışmada aşağıdaki durumların gerçekleştiği varsayılmıştır.

1. Seçilen araştırma yöntemi ve kullanılan öğrenme tipleri testi araştırmanın konusuna, amacına ve problemin çözümüne uygundur.
2. Araştırmada kullanılan öğrenme tipleri testini öğrenciler objektif ve samimi olarak cevaplamışlardır.

3. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlene yöntemleri araştırmanın problemine uygundur.

1.6.TANIMLAR

Öğrenci: Her yaş ve öğretim kademesindeki öğrenciler.

Öğrenci: Her öğretim kademesinin temsil ettiği öğrenci.

Öğrenme Tipi: Her bireyin kendi özellikleriyle bütünleşmiş öğrenmeye yönelik tercihi, öğrenme stili, öğrenme biçemi, öğrenme tarzı gibi kavramların ifade edilişii.

Görsel Öğrenciler (Görseller): Öğrenme süreçleri içinde görme etkinliklerine daha fazla ağırlık veren ve bu şekilde daha iyi öğrenen öğrenci tipi.

İşitsel Öğrenciler (İşitseller): Öğrenmeye yönelik süreçlerde işitme organından daha fazla yararlanan ve bu şekilde daha iyi öğrenen öğrenci tipi

Dokunsal Öğrenciler (Dokunsallar): Öğrenmeye yönelik süreçlerde dokunma yoluyla iyi öğrenen öğrenciler

Devinduyusal Öğrenciler (Kinestetikler): öğrenmeye yönelik süreçlerde bütün vücudunu kullanarak ve bizzat yaparak iyi öğrenen öğrenciler.

Okuyarak İyi Öğrenenler: Öğrenmeye yönelik süreçlerde okuma süreçlerini ön plana çıkararak daha iyi öğrenen öğrenci tipi.

Öğrenme Tipi Nabzı: Bir gruptaki öğrencilerin bireysel öğrenme tiplerinin grubun öğrenme tipi doğrusunun (ortalamasının) etrafında gösterdiği dağılım.

1.7.ÖĞRENME

İnsanoğlu nasıl ki hayatını devam ettirebilmesi için yeme, içme, uyumu vb. temel fiziksel ihtiyaçlara sahipse farklı yollarla öğrenmeye de ihtiyacı vardır. Çünkü öğrenme

hayatın içinde her zaman var olan vazgeçilmez bir olgudur. Bireyin fiziksel, güvenlik, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için öncelikle öğrenme eyleminde bulunması gerekir. Bu bağlamda öğrenme diğer ihtiyaçları karşılamamanın önkoşulu olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanoğlunun doğaya ve toplumsal hayata uyum sağlaması boyutunda bu kadar önemli bir kavram olan öğrenme insanlarda her zaman ilgi uyandırmıştır. Bu özelliği ile öğrenme geçmişte olduğu gibi bugün de bilimin vazgeçilemez konuları arasında yer almaktadır. Peki, nedir öğrenme? Neler öğrenme sayılabilir?

Senemoğlu (2002:95) öğrenmenin ortak özelliklerini davranışta gözlenebilir değişmelerin olması, bu değişmelerin nispeten sürekli olması, yorgunluk, hastalık, ilaç alma gibi durumlar ile büyümenin dışında yaşantı sonucu meydana gelmesi, olarak ifade etmektedir.

Öğrenme ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. Yapılan bu tanımlardan birkaçı şöyle sıralanabilir:

Ertürk (1975:80) öğrenmeyi “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir” şeklinde, Senemoglu (2001:13) “ bir bireyin bilgi ya da davranışlarında oldukça kalıcı değişikliklere neden olan yaşantıların meydana gelmesidir” olarak, Bacanlı (1999:101) “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişmelerdir.” diyerek tanımlamıştır.

Fidan (1985:156)’ e göre öğrenme insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşimleri sonucunda kişide oluşan kalıcı değişmelerdir. Kaplan ve Kies (1993)’ e göre gözlenebilir ve sürekli bir değişimin gerçekleştiği içsel bir süreçtir. Binbaşıoğlu (1982:247)’na göre ise “bireyin olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları

aracılığıyla ya da çevresi ile etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir” ifadeleri ile tanımlamıştır.

Öğrenme kavramına ve sürecine dair yapılan tanımlar aynı zamanda kişilerin öğrenmeye karşı bakış açılarını yansıtmaktadır. Araştırmacı ve düşünürler genel olarak öğrenmeye dört farklı açıdan bakarak farklı yaklaşımlar savunmaktadır. Bu yaklaşımları “Davranışçı Yaklaşım”, “Bilişsel Yaklaşım”, “İnsancıl Yaklaşım”, “Sosyal ve Durumsal Yaklaşım” olarak belirtilebilir. Bunların dışında son yıllarda sıkça konuşulan ve ülkemizde de kabul gören bir yaklaşım da “Yapılandırmacı Yaklaşım”dır. Türk eğitim sisteminde uzun yıllar kabul gören Davranışçı Yaklaşım özellikle süreçten çok sonuca önem verdiği ve bütün insanları aynı olarak ele aldığı için çok eleştirilmiş ve yerini Yapılandırmacı Yaklaşımına bırakmıştır.

Öğrenmeye yönelik olan bu dört yaklaşımı karşılaştırmalı olarak şöyle ele alınabilir (Merriam and Caffarella 1991:138):

Tablo 1.1. Öğrenmeye Dört Farklı Yaklaşım				
Bakış	Davranışçı	Bilişsel	İnsancıl	Sosyal ve Durumsal
Öğrenme	Thorndike,	Koffka, Kohler,	Maslow, Rogers	Bandura,
Kuramcıları	Pavlov,	Lewin, Piaget,		Lave and
	Watson,	Ausubel, Bruner,		Wenger,
	Guthrie,	Gagne		Salomon
	Hull,			
	Tolman,			
	Skinner			

Öğrenme Sürecine Bakış	Davranıştaki değişim	Anlama, bilgi, süreç, hafıza ve algıyı da kapsayan içsel zihni süreçler	İnsanın potansiyelini gerçekleştirmesi için kişisel çaba.	Sosyal içerikteki gözlem ve etkileşim.
Öğrenme Mahalli	Dış dünyadan gelen uyarıcılar	İçsel bilişsel yapı	Duyuşsal ve bilişsel ihtiyaçlar	Öğrenme insan ve çevre arasındaki ilişkidir.
Eğitimde Amaç	İstenilen yönde davranış değişikliği	Daha iyi öğrenmek için yeteneklerini ve kapasitesini geliştirme.	Kendini gerçekleştirmiş, kendi kendini idare edebilir hale gelme.	Topluluklara tam katılım ve kaynakları kullanım.
Eğitmenin Rolü	İstenilen sonuçları elde etmek için ortamı ayarlama.	Öğrenme aktivitelerinin içeriğinin yapılandırılması.	Kişinin bir bütün olarak gelişiminin kolaylaştırılması.	Konuşma fırsatları ortaya çıkararak katılımı sağlamak ve topluluk oluşturmak.

Yetişkin	Davranışsal	Bilişsel Gelişme	Kendi kendini	Sosyalleşme
Öğrenmesinde	hedefler	Yaştan hareketle	yönlendirmeyi	Sosyal
Görünüm	Eğitim	zeka, öğrenme ve	öğrenme	katılım
	temelli	hafıza		Konuşma
	yeterlikler	Nasıl		
	Yetenekleri	öğreneceğini		
	eğitme ve	öğrenme		
	geliştirme.			

Kaynak: <http://www.infed.org/2009>.

1.8.ÖĞRENME TİPİ

Bilginin hızının ve insan yaşamındaki yerinin artması sonucu ortaya çıkan bilgi toplumu kavramı en genel anlamı ile bilgiyi kullanan yaşam biçimi olarak ifade edilebilir. Bu tür toplumlarda bireylerden beklenen nitelikler giderek artmakta ve nitelikli eğitim anlayışı ön plana çıkmaktadır (Güven ve Kürüm, 2008:54). Dünyada hızlı bir şekilde meydana gelen teknolojik, sosyal, kültürel ve bilimsel yenilikleri eğitim sürecine yansıtma oldukça zordur. Bu nedenle bireylerin yaşanan gelişmelere ayak uydurmaları, yeni bilgilere ulaşmaları önemli hale gelmiştir. Öğrenen merkezli bir öğretim sürecinde bireylerden bilgiye ulaşmaları, onları yorumlayıp kullanarak yeni bilgiler ortaya koymaları beklenmektedir. Bunu yapabilmek için bireyler nasıl öğrendiklerinin farkında olmalıdırlar (Tunçer ve Güven, 2007:2).

Keirsey (1998)'e göre yakın bir zamana kadar öğrencilerin birbirlerine benzer olduklarına inanılır ve hepsi aynı şekilde eğitilirdi. Bireylerin birbirlerine benzer ve eşit

oluşu fikri daha çok 20. yüzyıl “demokrasi” fikrine bağlıdır. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda, her bireyin farklı karakter özellikleri, farklı zeka seviyeleri ve fiziksel yapıları ile oldukça özel bir donanıma sahip olduğu ortaya çıkmıştır (akt.Kasap, 2006:14). Bu özellikler dolayısıyla birçok farklılığa sahip bireyleri aynı olarak ele almak bireye karşı yapılmış bir haksızlık olacaktır. Başka bir deyişle öğrenme tipleri aynı olmayan bireyleri eşitmiş gibi kabul etmek en büyük eşitsizliktir, denilebilir. Çünkü her bireyin anlama, hatırlama, ilgi, yetenek vb. gibi özellikleri birbirinden farklıdır ve bu durum bireysel farklılıklar kavramının oluşmasında etkili olmuştur.

Bireysel farklılıklar kavramı yüzyıllardır eğitimcilerin ilgisini çekmiş ve bu konuda araştırmalar yapılmasına sebep olmuş ve bir taraftan eğitimcilerin mesleki çalışmalarını motive ederken diğer taraftan uygulamada gözden kaçan bir kavram haline gelmiştir. Bireysel farklılığı ifade ederken en önemli kavramlardan biri öğrenme tipi kavramıdır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003:17).

Öğrenmede bireysel farklılıklar literatürde farklı açılardan incelenmiş ve açıklanmaya çalışılmıştır. Curry (1991) ve Ridinng ve Cheema (1991) bireysel farklılıkları bazı farklı kavramlarla ortaya koymuştur. Buna göre Bilişsel Tip (Cognitive Style); sistematik ve alışılmış bir tarzda bilginin organizasyonu ve işlenmesi, Bilişsel Strateji; bilginin işlenmesi ve organizasyonu sürecinde planlı bir hareketi veya eylemi benimsemek, Öğrenme Tipi; alışılmış, murat ve belli bir tarzda bilgi ediniminin benimsenmesi, Öğrenme Stratejisi; bilgi, beceri ve tutumların edinilmesinde planlı bir hareketi ve eylemi benimsemek, şeklinde ifade edilebilir (akt.:Bilgin ve Durmuş, 2003:385).

En genel anlamıyla, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren öğrenme tipi bireyin ya da öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle

nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir. Öğrenme tipine ait özellikler kendi içinde belli tutarlılık ve sürekliliğe sahiptir. Her bireyin öğrenme tipi birbirinden farklıdır ve her bireyin ait bir öğrenme tipi vardır. Bütün bireyler için geçerli olan bir öğrenme tipi düşünülemez. Kişisel özellikler öğrenme tiplerinin oluşmasında rol oynayabilir. Örneğin, günlük yaşamında yavaş ve düşünerek hareket eden bir öğrenci öğrenirken de aynı özellikleri gösterir ya da tam tersi atılgan, düşünmeden hareket eden ve karar veren bir kişilik yapısına sahip olan bir öğrenci, öğrenmede de düşünmeden rasgele bir yaklaşım izler (Gülbahar, 2005:11; Özer, 1998:151).

Her insanın kendine özgü özellikleri olmakla birlikte her insan eşsiz, farklı ve değerlidir. İnsanlar büyüme gelişme özelliklerine bağlı olarak kendine ait özellikleri ve varolan potansiyelini keşfetmeye başlar. İnsanın kendine özgü özelliklerinden biri de zekâsı ve bununla alakalı olarak da öğrenme tipidir (Tuğrul ve Duran, 2003).

Carl Jung'un 1921 yılında insanların bilgiyi özümsemede farklı özelliklere sahip olduğunu anlatan "Psikolojik Tipler" (Psychological Types) adlı kitabı yazması, Allport'un 1937 yılında "Bilişsel Stil" (Cognitive Style) kavramını kullanması ve Guilford'un da 1940'da faktör analizi kullanarak algısal tip alanlarını tanımlamaya çalışması ile öğrenme tipleri ile ilgili ilk çalışmalar 1900'lü yıllarda başlamıştır (Şimşek, 2007:27).

1960'lı yılların sonlarına doğru New York St. John Üniversitesi'nde Carbo, Rita Dunn ve Kenneth Dunn gibi eğitimcilerin yapmış olduğu araştırmalar sonunca "öğrenme tipleri" kavramı ortaya çıkmıştır. Öğrenme tipi kavramı literatürde "öğrenme biçimi", "öğrenme biçemi", en sık kullanımıyla "öğrenme stili" gibi farklı şekilde ifade

edilmekle birlikte birçok farklı tanımı da yapılmıştır. Bu tanımlardan birkaçı şöyle sıralanabilir:

Claxton ve Ralston (1978, akt.:Yazıcılar ve Güven 2009:11)' a göre; “öğrenme tipi, bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.” Hunt (1979, akt.:Yazıcılar ve Güven 2009:11) öğrenme tipini öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiği olarak tanımlarken, Keefe (1991, akt.:Yazıcılar ve Güven 2009:11) öğrenme tipini; “bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin birleşimi olarak ele almakta ve öğrencilerin isteklerine nasıl yanıt verdiklerini, nasıl etkileştiklerini ve nasıl algıladıklarını belirleyen bir gösterge olarak tanımlamaktadır.”

Dunn (1996) öğrenme tipini; her öğrenen yeni bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanması olarak tanımlarken, Kaplan ve Kies'e (1995) göre öğrenme tipi, doğuştan gelen bir özellik olarak ortaya çıkan yaşam boyu kolayca değişmeyen ancak bireyin yaşamını değiştiren bir kavramdır. Felder (1996)'a göre öğrenme tipi, bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları, Kolb'a (1984) göre bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir. Hunt'a göre öğrenme tipi, öğrencilerin en iyi şekilde hangi eğitim koşullarında öğrenebileceğini ortaya koymaktadır (akt.:Aşkın, 2006:80). Edward De Bono (1985) öğrenme tipini “hareket ve elementlerin bir araya gelerek bir düzen oluşturmaları ve bu düzenin kendi içerisinde tutarlı olarak devam etmesi” şeklinde, Felder ve Silverman (1988) bireylerin bilgiyi alma ve tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler olarak tanımlamaktadır (akt.:Eren, 2003:41). Gregorc (1984), bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışları öğrenme tipleriyle ilişkilendirmektedir.

James ve Gabrait (1985), öğrenme tiplerini duyu-çevre etkileşimine bağlı olarak yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmektedir (akt.:Cesur,2008:29). Öğrenme tiplerine bugüne dek farklı biçimlerde yaklaşılmıştır. Bu yaklaşımların temelinde bireylerin öğrenmelerine ilişkin bakış açılarının ve özelliklerinin farklı oluşu yatmaktadır (Özer, 1998:151).

Öğrenme tipi en genel tanımıyla; bireyin yeni bilgiyi alma, kodlama ve depolama sürecinde doğuştan getirdikleri, kısmen de çevreden aldıkları özelliklerdir, şeklinde tanımlanabilir.

Öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimi ile ilgili olan algısal tercihlerin bütünü, öğrenme tipi olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme tipinin algısal tercih ve güçlükler, bilgi işleme alışkanlıkları, motivasyonel ve psikolojik faktörler gibi değişik boyutları vardır (Şimşek, 2002).

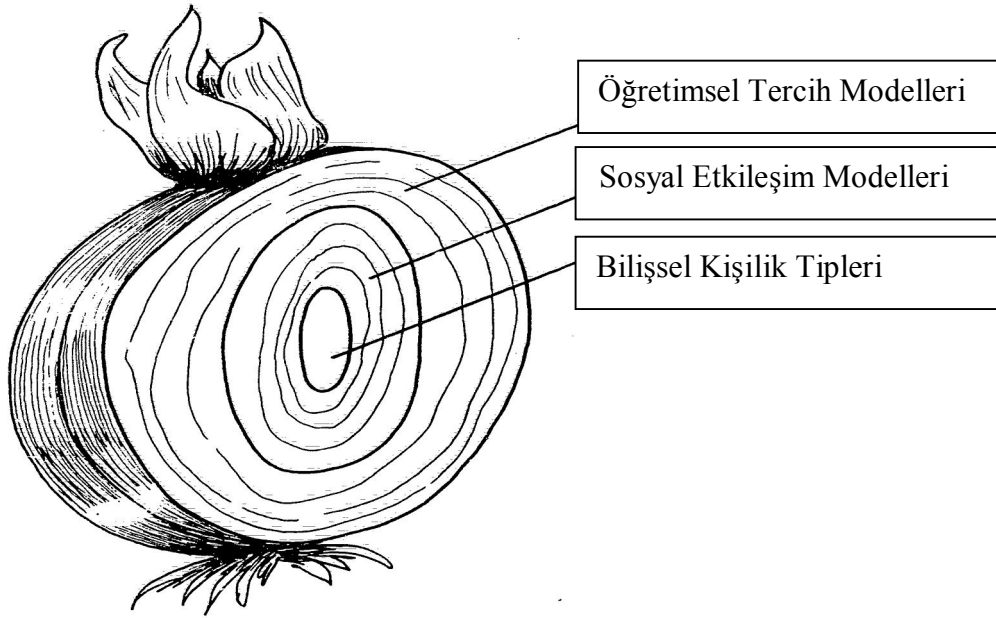
Babadoğan (2005)' a göre bir kişinin öğrenme tipinin %20'sinden fazlası biyolojik olarak yüklenmiştir ve aile bireyleri arasında dahi öğrenme tipleri değişmektedir. Anne ve babalar tamamen zıt öğrenme tiplerine sahip olma eğilimdedirler, çocuklar ise anababalarından birinin öğrenme tipini kısmen alma ve diğerini alamamaktadır, kardeşler birbirlerinden farklı öğrenmektedirler.

Droegemueller (2000, akt.:Erginer, 2002:20) öğrenme tipleri ile ilgili bir terminoloji geliştirme çabaları içinde öğrenme tipinin tek bir tanımının olmadının ve tipik bir tanımında bireylerin öğrenme durumları içindeki davranışları, duyguları, bilgi edinme sürecinde edindikleri yolların bireysel özellikleri gibi değişkenlerin önem kazandığını belirtmektedir. Ona göre öğrenme tipi teorileri olarak bir terminoloji dili kullanılmayıp uygulamada kullanılan farklı araçlar aynı beceriyi ölçebilmekte olup farklı

isimlerle anılmaktadırlar. Bunun yanında öğrenme tipleri ile ilgili teoriler, daima bir ölçme aracı ile elde edilen bulgulara dayanmamaktadırlar. Öğrenme tiplerine bütün olarak bakmak için kullanılan araçlar birçok araştırmacı tarafından sınıflandırılmaya çalışılmış (Curry Soğan Model, Claxton ve Murrel'in Curry'nin Modelini Uyarlamaları, Sadler- Smith'in Curry'nin Modelini Uyarlamaları, Blakemore Model, Bonham Model, Rayner ve Riding Model, Kefe Model, Riding ve Cheema Model) ancak ortak bir terminoloji edilememiştir.

1.9.ÖĞRENME TİPİ MODELLERİ

Birçok araştırmacı öğrenme tiplerini farklı biçimde sınıflandırmıştır. Bu araştırmada Curry (1983) “soğan figürü” modellemesinden ve Erginer (2002:22)’ den yararlanılarak aşağıdaki öğrenme tipleri sınıflaması yapılmıştır:



Şekil 1.1.Curry'nin Soğan Zarı Modeli (Curry, L. (1983). An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. *ERIC, ED235185*)

Öğretimsel Tercih Modelelleri

- Canfield Öğrenme Tipleri Modeli
- Dunn ve Dunn Öğrenme Tipleri Modeli
- Stritter ve Friedman Öğrenme Tipleri Modeli
- Rezler ve Rezmoviç Öğrenme Tipleri Modeli
- Golberg, Hill ve Nunbey Öğrenme Tipleri Modeli
- Renzulli ve Smith Okul Yaşantısını Zenginleştirme Modeli

Bilgiyi İşleme Tipleri

- Kolb' un Deneysel Öğrenme Modeli
- Biggs'in Çalışma Süreçleri Anketi
- Entwistle ve Ramsden'in Çalışma Yaklaşımları
- Gregoric'in Zekâ Tipleri
- Hunt'ın Paragraf Tamamlama Yöntemi
- Pask Model
- Tamir
- Schmeck ve Ramanaih Öğrenme Süreçleri Envanteri
- Schroeder'in Paragraf Tamamlama Testi

Bilişsel Kişilik Tipleri

- Witkin'in Yerleştirilmiş Figürler Testi
- Keirsey'in Mizaç ve Karakterler Modeli
- Lawrence'ın İnsan Tipleri Modeli
- Myers- Briggs'in Tip Göstergesi
- McCaulley Model
- Kagan'ın Benzer Figürleri Eşleştirme Testi

Sosyal Etkileşim Tipleri

- Grasha ve Reichman Model
- Perry'nin Modeli
- Belenky'nin Modeli
- Baxter Magolda'nın Öğrenme Tipi Envanteri

Öğrenme tipleri ile ilgili yaygın olarak kullanılan modeller belli başlı özellikleriyle aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

1.9.1.Canfield Öğrenme Tipi Modeli

Canfield sosyal, bağımsız, uygulamalı, kavramsal, sosyal/uygulamalı, sosyal/kavramsal, bağımsız/uygulamalı, bağımsız/kavramsal ve nötr olmak üzere dokuz öğrenme tipi tanımlamıştır. Bu öğrenme tiplerinin özellikleri kısaca şöyledir (<http://distance.nmsu.edu>, 2009):

1.9.1.1.Sosyal Öğrenme Tipi: Bu öğrenme tipine sahip öğrenciler akranları ve öğretmenleri ile etkileşimde kapsamlı olanakları tercih ederken uygulamalı ve kavramsal yaklaşımlardan uzak durmaktadırlar. Bununla beraber grup çalışmalarına katılmaktan hoşlanırlar.

1.9.1.2.Bağımsız Öğrenme Tipi: Bu tip öğrenciler hedeflerine ulaşmak için yalnız çalışmalarını gerektiğine inanarak bireysel çalışır ve örnek olay çalışmalarını tercih ederler. Ayrıca uygulamalı ve kavramsal yaklaşımları kabul etmezken kendi seçtiği programların yürütülmesini içeren teknikleri tercih ederler.

1.9.1.3.Uygulamalı Öğretim Tipi: Bu öğrenme tipine sahip öğrenciler gerçek hayatla doğrudan ilgili etkinliklere, çevre gezileri, laboratuvarında grup çalışmalarına katılmayı tercih eden, sosyal ve bağımsız yaklaşımları tercih etmezler.

1.9.1.4.Kavramsal Öğrenme Tipi: Bu öğrenme tipine sahip öğrenciler öğretimde okuma ve düz anlatım tekniklerini benimseyerek oldukça iyi düzenlenmiş sözel materyallerle çalışmaya isteklidir ancak sosyal ve bağımsız yaklaşımları tercih etmezler.

1.9.1.5. Sosyal/Uygulamalı Öğrenme Tipi: Bu tip öğrenciler gerçek yaşama yakın etkinliklerde yer alma, öğretimde rol yapma, grupla problem çözme ve gözetimli alıştırmalar gibi etkinlikleri tercih eden kişilerdir.

1.9.1.6.Sosyal/Kavramsal Öğrenme Tipi: Bu tip öğrenciler yüksek düzeyde sözel düzenlenmiş materyalleri, düz anlatım ve tartışma tekniklerinin dengeli olarak kullanıldığı bir öğretim sürecini seçen kişilerdir.

1.9.1.7. Bağımsız/Uygulamalı Öğretim Tipi: Bu öğrenme tipine sahip öğrenciler kişisel hedefini gerçekleştirmek için yalnız çalışan, gerçek yaşamla yakından ilgili yaşantılarda yer alan ve laboratuvarında yalnız çalışma ya da gözetimsiz teknik alıştırmaların tercih edildiği öğretim ortamını seçen kişilerdir.

1.9.1.8. Bağımsız/Kavramsal Öğrenme Tipi: Kişisel hedeflerine ulaşmak için yüksek düzeyde sözel materyalleri ve yalnız çalışmayı tercih ederek bağımsız okuma ve literatür araştırmalarına olanak tanıyan kişiler bu öğrenme tipine sahiptir.

1.9.1.9. Nötr Öğrenme Tipi: Bu öğrenme tipine sahip öğrenciler zaman zaman konsantre olmakta güçlük çekerler ve herhangi bir öğrenme tercihlerine sahip değildirler (Aşkın, 2006:70-72'den alıntı).

1.9.2.Dunn ve Dunn Öğrenme Tipleri Envanteri

Dunn ve Dunn (1993)' e göre öğrenme tipi her bireyin yeni ve zor bilgiye ya da beceriye yoğunlaşırken, onu uygularken, özümserken ve hatırlarken seçtiği yoldur. Dunn ve Dunn (1974)' göre öğrenme tipleri ile ilgili sınıflamada öğrenme tipleri bireylerin kişisel ve biyolojik özelliklerinin gelişimini temel almaktadır (akt.:Riding ve Rayner, 1998:66). Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Tipi Modeli her bir bireyin öğrenmelerini etkileyen 21 öge ögelik 5 alanı ihtiva eder ve birçok maddeden oluşur. Ögelerden bazıları biyolojiktir ve bazıları da geliştirilebilir. Tip zamanla değişir (Dunn, 2000).



Sekil 1.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Tipleri Modeli

Kaynak: Dunn (1996), How to Implement and Supervise a Learning Style Program

Çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olmak üzere beş temel unsurdan oluşan model şöyle açıklanabilir (Lillie, 1998; Özer, 1998; Ülgen, 1995; Dunn and Stevenson,1995; Stevenson ve Dunn, 2001; akt.:Erginer,2002).

1.9.2.1.Çevresel Etmenler

1.9.2.1.1. Ses Tercih (Sound Preference): Bireylerin öğrenirken sesli ya da sessiz ortamı tercih etmelerini ifade eder. Bazıları sesli ortamlarda rahat çalışabilirken bazıları da sessiz ortamlarda daha verimli olmaktadır.

1.9.2.1.2. Işık Tercih (Light Preference): Bireylerin öğrenirken parlak ya da loş ışıklı ortamı tercih etmelerini ifade eder. Kimileri az ışığın olduğu loş ortamlarda iyi öğrenirken kimileri de parlak ışıklı ortamlarda daha iyi öğrenmektedirler.

1.9.2.1.3. Isı Tercih (Temperature Preference): Bireylerin öğrenirken ılık ya da serin ortamları tercih etmelerini ifade eder. Kimileri sıcak veya ılık ortamlarda iyi öğrenirken kimileri de sıcak ortamlardan rahatsız olur ve serin ortamlarda iyi öğrenirler.

1.9.2.1.4. Düzen Tercih (Design Preference): Bireylerin öğrenirken masada, sehpa, kanepede, oturarak, uzanarak vb. çalışma tercihlerini ifade eder. Bazıları masa başında oturarak çalışırken rahattır, bazıları kanepede uzanarak çalışır ve bazıları da bir yere yaslanarak kendilerini rahat hisseder ve öğle daha verimli çalışır.

1.9.2.2.Duygusal Etmenler

1.9.2.2.1.Güdülenme Tercihi (Motivation Preference): Bazı bireyler kendi kendilerini güdüler, bazıları bir akranı tarafından güdülenir, bazıları kendinden daha büyük kişiler tarafından güdülenir. Bazı bireyler ise ödülle güdülenmektedirler.

1.9.2.2.2.Kendini Verme Tercihi (Persistence Preference): Bazı bireyler öğrenirken veya bir iş yaparken kendilerini o işe verebilir, dikkatlerini toplayabilir ve sebat ederler. Bazı bireyler ise öğrenirken öğreneceği materyale, çalışırken yaptıkları işe kendilerini veremez ve dikkatlerini toplayamazlar. Bu tür bireyler yaptıkları işten çabuk sıkılarak aralıklı olarak çalışır ve sebat etmezler.

1.9.2.2.3.Sorumluluk Tercihi (Responsibility Preference): Bazıları öğrenmelerinde ya da bir iş yaparken sorumluluk almayı tercih eder ve küçük yönlendirmeler beklerken, bazı bireyler ise bağımsız çalışmayı tercih erken sorumluluk almaktan kaçınırlar.

1.9.2.2.4.Yerine Getirme (Yapı) Tercihi (Structure Preference): Bazı bireyler kabul edici bazıları da reddedicidir.

1.9.2.3.Sosyolojik Tercihler:

1.9.2.3.1.Tek Başına Olmayı Tercih Etme (Self Preference): Kimisi çalışırken, öğrenirken tek başına olmayı tercih eder, kimisi de başkalarıyla çalışmaktan hoşlanır.

1.9.2.3.2. Eşle Olmayı Tercih Etme (Pair Preference): Öğrenme sırasında bazıları ne grupta çalışmayı ne de tek başına çalışmayı sever. Bu tür insanlar yalnızca bir arkadaşıyla beraber çalışmayı tercih ederler.

1.9.2.3.3. Grupla Olmayı Tercih Etme (Peer or Team Preference): Bazı bireyler takımın elemanı olarak grupla çalışmayı tercih ederler.

1.9.2.3.4. Yetişkinle Olmayı Tercih Etme (Adult Preference): Bireyin çalışırken bir yetişkinle, anne-babası, öğretmeni vb kişilerle çalışmayı kabul etme ya da reddetmesini ifade eder.

1.9.2.3.5.Çeşitliliği Tercih Etme (Varied Preference): Bazıları çalışırken belli yollar ve kişiler seçer ve işlemleri takip ederken bazıları da her tür insanla ve farklı yollarla çalışmayı tercih eder.

1.9.2.4.Fizyolojik Etmenler

1.9.2.4.1.Duyusal Tercih (Perceptual Preference): Öğrenirken her farklı duyu organlarını tercih eder. Örneğin bazı bireyler görsel, bazıları işitsel ve bazıları da kinestetiktir(dokunarak, yaparak öğrenenler).

1.9.2.4.2.Yeme-İçme Tercihi (Intake Preference) : Öğrenirken, çalışırken bazı bireyler bir şeyler yemeyi, içmeyi tercih ederler. Örneğin sakız çiğneme, soğuk ya da sıcak bir şeyler içme, çerez türü şeyler atıştırma gibi.

1.9.2.4.3.Zaman Tercihi (Time Preference): Bireyler çalışırken günün farklı bölümlerini tercih ederler ve bu zamanlarda daha kolay öğrenirler. Örneğin çalışmak için kimileri sabahın erken saatlerini, kimileri gecenin geç saatlerini ve kimileri de öğleden önce ya da sonralarını tercih eder.

1.9.2.4.4.Devingenlik Tercihi (Mobilty Preference): Bireylerin çalışırkenki harekeli ya da hareketsiz olma durumlarını tercih eteleridir. Bazıları çalışırken saatlerce oturduğu yerden kımıldamadan rahatlıkla kalabilirken bazı bireyler ise sağa sola dönerek ya da gezerek çalışırlar.

1.9.2.5.Psikolojik Etmenler

1.9.2.5.1.Bütünü ya da Ayrıntıyı Tercih Etme (Global/Analitic Style Preference): Bazı bireyler öğrenme materyalini ya da konuyu bir bütün olarak ele alır. Bu bireyler “sonuçla” ilgilenirler ve tümdengelimcidir. Bazı bireyler ise öğrenme materyalini ya da konuyu parçalara bölerek ele alırlar ve analiz ederler. Bu tür bireyler parça parça ilerleyerek bütüne ulaşma eğilimindedirler ve tümevarımcıdırlar.

1.9.2.5.2.Beyin Yarıkürelerini Tercih Etme (Hemisphericity Preference): İnsan beyni sağ ve sol olmak üzere iki yarı küreden oluşur ve bazı bireyler sağ yarıküre bazıları da sol yarıküreyi daha fazla tercih ederler. Sol yarıküreyi kullananlar analitik ve sıralı öğrenmeye yatkınken, sağ yarıküreyi kullananlar global ve anında öğrenmeye yatkındır.

1.9.2.5.3. Birdenbire Karar Verme ya da Üzerinde Düşünmeyi Tercih Etme (Impulsive/Reflective Preference): Bazı bireyler bir konu hakkında çabucak, sonuçları fazla irdelenmeden hızlı bir şekilde karar verirken bazı bireyler de üzerinde enine boyuna düşünerek, bütün alternatifleri değerlendirerek yavaş karar verirler.

1.9.3. Renzulli ve Smith Okul Yaşantısını Zenginleştirme Modeli

Renzulli ve Smith'in "Okul Yaşantısını Zenginleştirme Modeli" yetenekler, ilgiler ve tip tercihleri üzerine kurulu bir öğrenme tipi envanteridir. Bu envanterin öğeleri kısaca aşağıdaki gibidir (Purcell ve Renzulli, 1998):

1.9.3.1. Yetenekler

1.9.3.1.1. Maksimum Performans Belirteçleri

1.9.3.1.1.1 Testler

- Standartlaştırılmış
- Öğretmen tarafından yapılmış.

1.9.3.1.1.2 Ürün Geliştirme

- Yazılı
- Sözlü
- Görsel
- Müziksel
- Yapılandırılmış

1.9.3.2. İlgiler

1.9.3.2.1.İlgi Alanları: Güzel sanatlar, el sanatları, edebiyat, tarih, matematik/mantık, fen bilimleri, yaşanmış olaylar, politika, atletizm, pazarlama, müzik performansı, müzik besteleri, drama/dans, fotoğraf, film/video, bilgisayar ve diğerleri.

1.9.3.3.Tip Tercihleri

1.9.3.3.1Öğretimsel Tip Tercihleri: Ezber ve alıştırma, akranla çalışma, konferans, tartışma, bağımsız çalışmaya güdümlü olma, öğrenme/ilgi merkezli, benzetim, rol yapma, dramatizasyon, hayal gücü, öğrenme oyunları, proje ya da rapor araştırma, bağımsız çalışmama, staj yapma, çiraklık,

1.9.3.3.2.Çevresel Öğrenme Tipi Tercihleri:

1.9.3.3.2.1. Toplumsal/İçedönük

- Kendi ile uyumlu
- Akranlarıyla uyumlu
- Yetişkinle uyumlu
- Karma

1.9.3.3.2.2.Fiziksel: Ses, ısı, sıcaklık, düzen, hareketlilik, günün kısımları, yeme-içme, oturma düzeni.

1.9.3.3.2.3.Düşünme Tipi Tercihleri: Analitik (çözümlemeli), birleştirici/yaratıcı, yasa koyma (yasama), idare etme (yürütme), yargılama (yargı).

1.9.3.3.2.4.Anlatım Tipi Tercihleri: Yazılı, sözlü, yönlendirme, tartışma, sergi, reklâm, dramatizasyon, sanatsal, grafiksel.

1.9.4. Reichman ve Grasha Model

Grasha ve Reichman, öğrenme tiplerini üç kişilik boyutu üzerine kurmuştur. Bu modelle tanımlanan altı öğrenme tipi şunlardır:

1.9.4.1.Katılımcı (Participant): Katılımcı öğrenme tipine sahip öğrenciler ders konularını öğrenmeye heveslidir, öğrenirken eğlenir ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk alırlar. Ayrıca genellikle tartışmalara katılarak soru sorma, öğrenme amaçlarını belirleme, değerlendirme yapma, satır altı çizme, materyali analiz ve sentez etme gibi yineleme, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini tercih ederler. Bu tür öğrenciler öğrenmelerini artırmak için tipik bir sınıfa göre daha fazla çaba harcarlar. Sınıfa gitmekten ve mümkün olduğunca ders etkinliklerine katılmaktan hoşlanırlar. Sınıfta iyi vatandaşları temsil ederler. Seçmeli ders aktivitelerinden sorumluluk almak isterler.

Avantajları: Her dersten olabildiğince deneyim kazanmaya çalışır ve sınıf içi aktivitelerden en çok yararlananlardır.

Dezavantajları: Diğer öğrencilerin isteklerini kendininkilerden önce tutarlar ve bazen kendi gereksinimlerinden daha fazlasını yaparlar (www.usd.edu, 2009 ; Grasha,

1996:154; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004:186; Güven, 2004:110; Bilgin ve Durmuş, 2003:388).

1.9.4.2.Kaçıman (Avoidant): Kaçıman öğrenme tipine sahip öğrenciler ders konularını öğrenmek istemez, öğrenmekten zevk almaz ve ders aktivitelerinde görev almaktan kaçınırlar. Bu öğrenciler sınıf etkinlikleriyle ilgili değildirler. Öğretmenleriyle ve diğer arkadaşlarıyla beraber olmaktan ve sınıfa gelmekten hoşlanmazlar. Öğretmeni ve diğer arkadaşlarıyla birbirlerini çok etkilerler

Avantajları: Yaşamları hakkında önemli kararlar verecekleri zaman gerilim ve kaygıdan kaçınabilirler.

Dezavantajları: Düşük performanslıdırlar ve üretken hedefleri yoktur. (www.usd.edu, 2009; Grasha, 1996:154; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004:186).

1.9.4.3.Bağımlı (Dependent):Bağımlı öğrenme tipine sahip öğrenciler bilgi veren otoriteler olarak öğretmeni ve diğer öğrencileri takip ederler. Bu tür öğrenciler öğretmenlerini bilgi kaynağı olarak görür, ne yapmasını gerektiğini söylemesini ister ve yalnızca ne gerekiyorsa onu öğrenirler. Zihinsel merakları yoktur.

Avantajları: Yol gösterilmesi durumunda deneyim kazanabilirler ve talimatları net olarak alırlar.

Dezavantajları: Otonomi ve kendi kendini yönlendirme becerisi gelişmemiştir. Belirsizlikle nasıl başa çıkacağını öğrenemezler (www.usd.edu, 2009; Grasha, 1996:154; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004:186; Bilgin ve Durmuş, 2003:388).

1.9.4.4. Bağımsız (Independent): Bağımsız öğrenme tipine sahip öğrenciler meraklı ve kendinden emin öğrencilerdir. Bu tür öğrenciler ders projelerinde yalnız başına çalışmayı tercih ederek kendi kendilerine düşünmeyi severler. Kendi öğrenme yeteneklerine inanırlar ve çalışacakları ders içeriklerine kendileri karar vermekten hoşlanırlar.

Avantajları: Girişimcidirler ve kendi kendilerini yönlendirerek öğrenme yeteneğini geliştirirler.

Dezavantajları: Birlikte çalışma yetenekleri yetersizdir ve yardıma ihtiyaç duyduklarında başkalarıyla bilgi alışverişinde bulunmazlar (www.usd.edu, 2009; Grasha, 1996:154; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004:186; Bilgin ve Durmuş, 2003:388).

1.9.4.5. İşbirlikçi (Collaborative): İşbirlikçi öğrenme tipine sahip öğrenciler diğer arkadaşlarıyla daha iyi çalışır, işbirlikçi öğrenmeden zevk alarak gruplar halinde çalışırlar. Grup projeleriyle yapılan eğitim işbirlikçi öğrencilere cazip gelmektedir. Öğretmeni ve diğer arkadaşlarıyla birlikte çalışır, kendi fikirlerini ve yeteneklerini paylaşarak öğrenirler. Bu tür öğrenciler küçük gruplar içinde tartışma, ders içeriğini gözden geçirme, grup içi etkileşimde bulunma, öğrenmeye yönelik güdülenmiş olma gibi daha çok anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerden kimilerini kullanabilirler.

Avantajları: Grupla ve takımla çalışma becerileri gelişmiştir.

Dezavantajları: Tek başlarına çok çalışmazlar, başkalarına ihtiyaç duyarlar ve yarışmacı yapıdaki öğrencilerle başa çıkamazlar (www.usd.edu, 2009, Grasha, 1996:154, Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004:186).

1.9.4.6.Rekabetçi (Competitive): Rekabetçi öğrenme tipine sahip öğrenciler sınıfı kazanma kaybetme durumlarının olduğu ve kendisinin kazanmak zorunda olduğu bir yer olarak görürler. Bu öğrenciler yarışma etkinliklerinden hoşlanırlar ve daha iyi bir performansa sahip olabilmek için sınıftaki diğer arkadaşlarıyla yarışır. Bu tür öğrenciler sınıftaki başarıları için onay almak ve ilgi çekmek isterler. Başarılarının bir sonucu olarak ödül beklerler

Avantajları: Öğrenmek ve başarılı olmak için öğrencileri motive eder.

Dezavantajları: Grupla çalışma ve işbirliği yapma yetenekleri yetersizdir (www.usd.edu, 2009, Grasha, 1996:154; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004:186).

1.9.5.Perry'nin Modeli

Perry (1970), bilginin bireylerin çevresiyle etkileşimi sonucunda dört aşamada geliştiğini belirtmiştir:

- (1) Dualizm (doğru/yanlış, iyi/kötü),
- (2) Çeşitli fikirler,
- (3) İçeriksel görecelik (çeşitli fikirler arasından seçim yapma),
- (4) İçeriksel görecelikte sorumluluk (öğrenci diğer disiplin alanındaki bilgi ve içerikle entegrasyon gerçekleştirir) olmak üzere (akt.:Arı, 2008:47).

1.9.6.Belenky'nin Modeli

Belenky'nin modelinde bilgi üç şekilde sınıflandırılmaktadır;

- (1) Kabul edilmiş (öğrenci dinler ve verilen bilgiyi olduğu gibi kabul eder),
- (2) Öznel (öğrenci kendi yetenekleri ve birikimleriyle bilgiyi yapılandırır),

(3) Yorumsal (öğrenci kendi araştırmalarıyla ulaştığı bilgiye yorumlarını katar) (Arı, 2008:48).

1.9.7. Gardner'ın Öğrenme Tipleri

Çoklu Zekâ Kuramı 1983 yılında Harward Üniveritesi'nde Eğitim Profesörü olan Howard Gardner tarafından geliştirilmiştir. Dr. Gardner geleneksel zekâ kavramının IQ testi ile çok fazla sınırlandırılmamasını gerektiğini savunmuş yetişkinlerde ve çocuklarda geniş kapsamlı olarak insan yeteneklerini açıklamak için sekiz farklı zekâ türünden bahsetmiştir. Bunlar zekâ türleri şunlardır (Gömleksiz ve Kan, 2007: 63):

- Sözel-Dilsel Zekâ
- Görsel-Uzamasal Zekâ
- Bedensel-Kinestetik Zekâsı
- Matematiksel- Mantıksal Zekâ
- Müziksel-Ritmik Zekâ
- Sosyal-Kişilerarası Zekâ
- İçsel-Özedönük Zekâ
- Doğacı- Naturalist Zekâ

Dr. Gardner okullarda ve kültürel olarak da ilgilerin en çok sözel ve matematik-mantıksal zekâ üzerinde yoğunlaştığını söyler ve en çok mantıklı ve kolay anlaşılan kişilere saygı duyulduğunu belirtir. Ancak Dr. Gardner diğer zekâ yeteneklerini gösteren ressam, mimarlar, müzisyenler, doğa bilimcileri, tasarımcılar, dansçılar, terapistler, mütahitler ve yaşadığımız dünyayı zenginleştiren diğer kişilere de aynı şekilde ilgi gösterilmesi gerektiğini savunur. Neyazıkkı bu yeteneklere sahip birçok çocuk okullarda bunları geliştirecek bir eğitim almamaktadır. Bu tür farklı öğrenme

tipine sahip birçok çocuk “öğrenme engelli” ya da “başarısız” olarak etiketleniyorlar. Eşit düşünme ve öğrenme yollarına sahip olmayan bireyler ağır bir matematik-mantıksal ya da dilsel bir sınıf ile birlikte değerlendirilmektedirler. Çoklu Zekâ Kuramı bugünkü okullarda temel öğrenme yollarını önermektedir. Bunlar öğretmenlerin ders işlerken müzik, işbirlikçi öğrenme, resim aktiviteleri, drama, kır gezileri gibi etkinlikleri kapsamaktar (<http://www.thomasarmstrong.com>, 2009).

“Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak öğrenim görmelerini hedeflemekte ve ezbercilikten uzak, sadece öğrencilerin kendi zekâ alanlarını kullanarak kazanması beklenen davranışlara ulaşmalarını sağlamaktadır” (Azar ve diğerleri, 2006:46).

Tuğrul ve Duran (2003)’ a göre eğitimciler, program oluştururken şu sorulara odaklanmalıdırlar:

- 1.) Konuşmaları ya da yazılı metinleri nasıl kullanabilirim? (**Sözel-Dilsel**)
- 2.) Sayı, hesap, mantık, sınıflama, eleştirel düşünme becerilerini sınıfa nasıl getirebilirim? (**Mantıksal-Matematiksel**)
- 3.) Görsel şekilleri hayal etmeyi, resim ve benzetmeleri nasıl kullanabilirim? (**Görsel-Uzamsal**)
- 4.) Çocukları eşli paylaşımlara, birlikte öğrenmelere ve büyük grup aktivitelerine nasıl yönlendirebilirim? (**Kişiler arası- Sosyal**)
- 5.) Programım vücut ya da el becerilerini nasıl kapsayabilir? (**Bedensel-Kinestetik**)
- 6.) Müziği ya da doğa seslerini kullanırken etkinliklere ritim ve melodileri nasıl ekleyebilirim? (**Müzikal-Ritmik**)
- 7.) Duyguları, anıları nasıl uyandırabilirim ya da çocuklara seçme şansını nasıl verebilirim? (**İçsel-Kişisel**)

8.) Çocukların farklı nesnelere sınıflandırmalarını ve bunları analiz etmelerini nasıl sağlayabilirim? **(Doğa)**

Gardner'ın geliştirdiği Çoklu Zekâ Kuramı, eğitim sisteminde çok sık kullanılmaya çalışılan bir kuramdır. Gardner insan beyninde dilsel, sayısal, görsel, mimiksel ve diğer sembol sistemlerinin kullanılarak farklı psikolojik işlemlerin gerçekleştiğini ve beynin farklı bölümlerinin farklı sembol sistemlerini çalıştırdığını belirtmektedir (Gardner ve Hatch, 1989:4). Gardner okullarda verilen eğitimde, sadece dilsel ve matematiksel olarak iki sembol formunun kullanıldığını tespit etmiştir. Bu özellikler bireyin zekâsının kanıtı olarak kabul edilmekte ve diğer özellikleri yok sayılmakta ya da önemsenmemektedir. Beyinle ilgili çalışmaların artması zekâ tanımının da farklılaşmasına neden olmuştur. Gardner zekâyı, “problemleri çözme kapasitesi olarak bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürün ortaya çıkarmaktır” şeklinde tanımlamaktadır (Gardner and Hatch, 1989:6).

Gardner çoklu zekânın kültürel ve biyolojik olmak üzere iki temele dayandığını iddia eder. Nörobiyolojik araştırmalar öğrenmenin hücreler arasındaki sinaptik iletişimlerdeki değişimin bir sonucu olduğunu gösterir. Farklı öğrenme tiplerinin temel unsurları meydana gelen değişimleri haber veren beynin farklı bölgelerinde bulundu. Böylece farklı öğrenme tipleri beynin farklı bölgelerinde sinaptik iletişim sonucunda olmaktadır. Örneğin beynin Broca Alanı (motor konuşma bölgesi) yara aldığı anda sözel iletişimi sağlayan söz dizimi yeteneği kaybolur. Ancak gramer ve kelimeleri doğru kullanma yeteneği ortadan kalmaz (Brualdi, 1996).

Gardner (1985, 1993) zekâ alanları çoğul olduğunu ve yaşam boyunca yapılan hiçbir etkinliğin tek bir zekâ alanından ibaret olmadığını savunur. İnsanlardaki farklı zekâ alanlarının birbirleriyle etkileşerek uyum içinde çalıştığını söyleyen Gardner

herkesin çeşitli düzeylerde zekâ alanlarına sahip olarak doğduğunu, ancak bu zekâ alanlarının insanın yaşamı boyunca edinilen olumlu deneyim ve beslenme gibi faktörlerle geliştirilebileceğini ifade eder. Bu nedenle bu yaklaşımda “kaderci” anlayışa yer verilmez (akt.:Öngören ve Şahin, 2008:26).

Armstrong (2000)’a göre çoklu zekâ teorisinin temel özelliklerini şöyle sıralanabilir:

1. Her insanda bütün zekâ türleri bulunurken bunların düzeyleri farklıdır.
2. Her insan sahip olduğu zekâ alanlarını belli düzeyde geliştirebilir.
3. İnsanların sahip oldukları farklı zekâ türleri karmaşık bir şekilde çalışır.
4. Bir kişi farklı birçok alanda zeki olabilir.

Gardner ‘ın Çoklu Zekâ Kuramı’ nı şu sekiz zekâ türü oluşturmaktadır:

1.9.7.1.Sözel/Dilbilimsel Zekâ (Verbal/ Linguistic Intelligence): Bu zekâ türüne sahip bireyler dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkin kullanabildikleri gibi konuşmacı, politikacı, şair, oyun yazarı, editör gibi mesleklerde başarı gösterebilirler (Ekici, 2002).

Sözel/Dilbilimsel Zekâ’ya sahip bireylerin genel özellikleri (Lazear, 1991):

- Birisini bir olaya ikna etme.
- Açıklama, öğretme ve öğrenme.
- Mizah, neşelendirme.
- Hzfıza ve hatırlama.
- Dil ve düşünce analizleri.

1.9.7.2.Mantıksal/Matematiksel Zekâ (Logical/ Mathematical Intelligence):

Bu zekâ türüne sahip bireyler rakamları etkin kullanabilir, problemlere bilimsel

çözümler üretebilir, kavramlar arasındaki ilişkileri ayırt eder, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülü ifade edebilir, hesaplama, benzetmeler yapma ve ortaya çıkan sonuçları iyi bir nedene bağlayabilirler. Bu bireyler matematikçi, muhasebeci, istatistikçi, bilgisayar programcılığı gibi mesleklerde yeteneklidirler (Ekici, 2002).

Mantıksal/Matematiksel Zekâ'ya sahip bireylerin genel özellikleri (Lazear, 1991):

- Tümevarım.
- Tümdengelim.
- İlişkileri ve bağlantıları sezme.
- Karmaşık hesaplamalar yapma.
- Bilimsel mantık.

1.9.7.3. Müziksel Zekâ (Musical Intelligence): Müziksel zekâyâ sahip bireyler müzikle düşünebilir, ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlıdır, sesleri tanırlar. Bu tip zekâyâ sahip bireyler müzisyenlik, orkestra şefliği gibi mesleklerde başarılıdır (Ekici, 2002).

Müziksel Zekâ'ya sahip bireylerin genel özellikleri (Lazear, 1991):

- Duyduğu müzikleri zihninde şemalaştırma.
- Seslere karşı duyarlı olma.
- Melodi veya ritmelerini tanıma, oluşturma, düzenleme.
- Karakteristik ses özelliklerini algılama.

1.9.7.4.Görsel/Uzamsal Zekâ (Visual / Spatial Intelligence): Bu zekâ türüne sahip bireyler biçime, şekile, boşluğa, renge ve çizgiye duyarlıdır. Denizciler, pilotlar, heykeltıraşlar, ressamalar, mimarlar, cerrahlar görsel/uzamasal zekâları gelişmiş bireylerdir (Ekici, 2002).

Görsel Uzamsal Zekâ'ya sahip bireylerin genel özellikleri (Lazear, 1991):

- Zihinsel resimler oluşturma.
- Yol bulma.
- Görüntüleri kullanma.
- Grafikle gösterme.
- Evrendeki nesnelere arası ilişkiler kurma.

1.9.7.5. Bedensel/Duyusal Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence):

Düşüncelerini ve duygularını iyi ifade edebilen, problem çözerken ve bir ürün meydana getirirken, bedeni ya da bedensel kasları kullanabilen bireyler bu zekâ türüne sahiptir. Balerinlerin, dansçıların, atletlerin, cerrahların, zanaatkârların, heykeltıraşların, pantomim sanatçıların, operatörlerin, aktörlerin, el işleri ile ilgilenen bireylerin bedensel/duyusal zekâları gelişmiştir (Ekici, 2002).

Bedensel/Kinestetik Zekâ'ya sahip bireylerin genel özellikleri (Lazear, 1991):

- Önceden planlanmış hareketleri kontrol etme.
- Bedenine karşı farkındalık geliştirme.
- Zihin ve beden koordinasyonuna sahip olma.
- Bir yeteneği (hareketi) taklit etme.
- Gelişmiş vücut işleyişine sahip olma.

1.9.7.6. Bireylerarası/Sosyal Zekâ (Interpersonal Intelligence): Bu zekâ türüne sahip bireyler diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışılabileceğini anlayabilme, problemleri ve karışıklıkları çözebilme yeteneğine sahiptirler. Bireylerarası/sosyal zerkaya sahip bireyler toplumda genellikle satıcılar, politikacılar, öğretmenler ve din adamları olarak karşımıza çıkmaktadır (Ekici, 2002).

Bireylerarası/ Sosyal Zekâ'ya sahip bireylerin genel özellikleri (Lazear, 1991):

- Başkalarının hislerine karşı duyarlı olma, mizaç, motivasyon ve duygular.
- Bir grupla birlikte çalışma.
- Başkalarının davranışlarını ve niyetlerinin altında yatanları fark etme.
- Başkalarının bakış açısını anlama.
- Sinerji yaratma ve sürdürme.

1.9.7.7. Bireysel/Özedönük Zekâ (Intrapersonal Intelligence): Bu zeka türüne sahip bireyler kendisini, güçlü ve zayıf yönlerini, ruh halini, istek ve niyetlerini anlama ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme yeteneğine sahiptirler. Genellikle din adamlarının, psikologların, filozofların özedönük zekâlarının gelişmiş olduğu görülür (Ekici, 2002).

Bireysel/Özedönük Zekâ'ya sahip bireylerin genel özellikleri (Lazear, 1991):

- Dikkatlilik.
- Kendi idrakini farkındalık.
- Farklı duyguları ifade etme, açıklama ve bilinç geliştirme.
- Kendi duygularının ötesinde olma.
- Üst düzey düşünme ve muhakeme.

1.9.7.8. Doğacı Zekâ (Natural Intelligence): Doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duymak, bitki ve hayvan varlığını tanımak bu zeka türüne sahip bireylerin genel özellikleridir. Avcılar, ziraatçılar, biyologlar, veterinerler, izciler doğacı zekası gelişmiş bireylerdir (Ekici, 2002).

Doğacı Zekâ'ya sahip bireylerin genel özellikleri (www.rehberlik.com, 2009):

- Seyahat etmekten, belgeseller izlemekten, doğa ve gezi dergilerini incelemekten hoşlanma.
- Farklı canlı türlerinin hayatlarına dikkatli olma.
- Doğanın insanın üzerindeki ya da insanın doğa üzerindeki etkisi ile ilgilenme.
- Kendisini doğanın bir parçası olarak düşünme.

1.9.8. Felder'in Öğrenme Tipi Sayfası

Felder ve Silverman (1988: 674)'a göre öğrenciler farklı yollarla öğrenirler. Bu öğrenme yollarından bazıları görme ve duyma, yansıtma ve yapma, mantık yürütme ve sezme, hatırlama, görselleştirme, benzerlik kurma, matematiksel yapılar oluşturmaktır. Öğrenme bilginin alınması ve alınan bilginin uygulanmasından oluşan iki basamaklı bir süreçtir. Birinci basamakta bilgi dış dünyadan duyu organları ya da iç gözlem yoluyla öğrenci tarafından alınır. İkinci basamakta alınan bilgiyi akılda tutma, tümevarımsal ya da tümdengelimsel muhakeme yapma, yansıtma ya da etkinlikle bulunma, kendi kendine tahlil etme ya da etkileşimde bulunma gibi süreçler gerçekleşir.

Öğrencilerin öğrenme tipleri şu sorulara verilen cevaplara göre belirlenebilir (Felder, 1993:286, Felder ve Henriques, 1995:22):

- 1) Öğrencilerin tercih ettiği bilgi tip nedir?
 - a) Algısal: Görüntüler, sesler, fiziksel olaylar ya da
 - b) Sezgisel: Anılar, fikirler, kavramlar

- 2) Bilgi edinirken en etkili hangi duyu kanalları kullanılır?
 - a) Görsel: Resimler, şekiller, grafikler, gösteriler ya da
 - b) Sözel: Sesler, sözler, kelimeler ve formüller

- 3) Öğrenmek için en uygun bilgi organizasyonu hangisidir?
 - a) Tümevarım: Gözleme ve olaylara düşünün, ilkelerin altında yatanları araştırma ya da
 - b) Tümdengelim: İlkeler düşünün, sonuç ve uygulamalardan yola çıkma

- 4) Öğrencilerin bilgiyi işleme tercihleri nasıldır?
 - a) Aktif: Tartışmalara ve fiziksel aktivitelere katılma ya da
 - b) Yansıtıcı: İç gözlem yapma

- 5) Öğrenciler nasıl anlarlar?
 - a) Ardışık (Sıralı): Adım adım aşamalı olarak ilerleme ya da
 - b) Bütüncül: Büyük adımlarla, bütün olarak bakma.

Dört boyutu olan ve her boyutu kendi içinde iki boyuta ayrılan Felder Silverman Öğrenme Tipi şöyle açıklanabilir (Felder, 1996; Felder,1993; Felder ve Henriques, 1995):

1.9.8.1. Algısal ve Sezgisel (Sensing/İntutive) Öğrenenler: Algısal öğrenciler somut ve pratik işlemlerden hoşlanır, yöntem ve olaylara yönelirler. Sezgisel öğrenciler kavramlara önem verirler, yenilikçidirler, teorilere ve bir şeyin ifade ettiği anlamlara yönelirler.

1.9.8.2. Görsel ve Sözel (Visual/Verbal) Öğrenenler: Görsel öğrenciler görsel sunumları ve resimleri, fotoğrafları, şemaları, diyagramları, harita zaman çizelgelerini, yazılı ve sözlü ifadelere tercih ederler. Sözel öğrenciler ise yazılı ve sözlü açıklamaları görsel talimatlara tercih ederler.

1.9.8.3. Aktif (Yaparak) ve Yansıtıcı (Düşünerek) (Active/Reflective) Öğrenenler: Aktif öğrenciler denemeyi, uygulamayı, tartışmayı, başkalarıyla çalışmayı, aktif olmayı tercih eder, not tutmayı sevmezler. Yansıtıcı öğrenciler öncelikle üstünde düşünmeyi, yalnız çalışmayı tercih eder, başkalarıyla çalışmayı sevmezler.

1.9.8.4. Sıralı (Ardışık, Aşamalı) ve Bütünsel (Sequential/Global) Öğrenciler: Sıralı öğrenciler doğrusal, düzenli bilgileri, küçük adımlarla ilerlemeyi tercih eder, bütünü sevmezler. Bütünsel öğrenciler sistemselsel, bütünsel düşünmeyi, bütünü kavramayı, büyük adımlarla ilerlemeyi tercih eder, ayrıntıları sevmezler.

Zwanenberg ve arkadaşlarına (2000) Felder ve Silverman ölçeğinin görsel-sözel boyutu ile ardışık- bütünsel boyutu Riding ve Rayner'in bilişsel tip analizinin iki boyutu arasındaki benzerliğe dikkat çekmektedir. Ardışık-bütünsel boyut, Witkin'in alan bağımlı – alan bağımsız boyutlarına, Duyumsal- sezgisel boyut, Sternberg ve Grigorenko (1997)'nin kişilik kategorisine ve Myers-Briggs ölçeğinin iki boyutuna

benzer. Aktif ve yansıtıcı boyutu ise etkinlik merkezli olup, Riding ve Rayner'in öğrenme sürecine dayalıdır. Bununla birlikte, Felder ve Silverman'ın öğrenme tipleri ölçeğinin hiçbir boyutu, biliş merkezli olmayıp etkinlik merkezli grup içinde yer aldığı söylenebilir (akt.:Fer,2003:35).

Felder ve Silverman (1996) bilgi alınırken şunları önermektedir:

- Öncelikle teoriye ilişkin problem ve olayları sunarak teoriyi ele alın (algısal, tümevarım, bütünsel).
- Kavramsal bilgiyi (sezgisel) somut bilgi ile (algısal) dengeleyin.
- Derslerdeki yazılı ve sözlü açıklamalara ve buna benzer etkinliklere (sözel) ek olarak şemalar, çizelgeler, şekiller, bilgisayar grafikleri ve fiziksel gösterimleri (görsel) kullanın.
- Soyut bir kavramı anlatmak ya da problem çözme sürecini göstermek için (sezgisel) her zamanki cebirsel örneklere ek olarak en az bir tane sayısal örnek verin (algısal).
- Hesaplanan büyüklükleri anlatmak için fiziksel benzerlik ve gösterimler kullanın (algısal, bütünsel).
- Genel ilkeleri açıklamadan önce bazı deneysel gözlemleri verin ve öğrencilerin (grupla çalışmayı tercih eden) daha sonra nasıl sonuçlar çıkardıklarını gözlemleyin (tümevarım).
- Öğrencilere sunulan materyaller hakkında düşünmeleri için zaman tanıyın (yansıtıcı) ve öğrencilerin etkinliklere aktif katılımını sağlayın (aktif).
- Öğrencilerin ev ödevlerini işbirliği içinde yapmaları için onları cesaretlendirin ya da bunu sağlayın (bütün tipler için).

- Ders konularının mantıklı olarak ilerleyişini gösterin (sıralı). Aynı ders içindeki bir madde ile başka bir madde, başka dersler, başka disiplinler arası ve günlük yaşam tecrübeleri arasında bağlantı kurun (bütünsel).

1.9.9. Gregoric'in Zekâ Tipleri

Gregorc öğrenme tipleri ile ilgili yapmış olduğu sınıflamada öğrenme ile ilgili olarak öncelikle dünya yurttaşı, toplumun üyesi ve birey olarak “ne, niçin, nasıl” sorularının yanıtlandırılması gerektiğini savunmaktadır. Gregorc’a göre bir bireyin nasıl öğrendiğini ve bunu çevresine nasıl uyarladığını gösteren ayırt edici davranışlar bireyin öğrenme tipini oluşturmaktadır. Bilgiyi alma, işleme, depolama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bir model olan Gregorc’un öğrenme tipi modeline göre kişinin öğrenmesinde ve öğrenme tipinin oluşmasında algılama yeteneği çok önemlidir ve kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme tiplerini oluşturur (Güven, 2004:65-66).

Gregorc , öğrenme tipleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmalarda ve ileri sürdüğü teorilerinde, beyinin nasıl çalıştığı konusunda düzenli düşünce yollarının varlığından söz etmektedir. Bu teorilere göre her insanın zekâsının farklıdır ve zeka kanallarının gücü, kapasitesi, yetenekleri, kişinin öğrenmesinde aracılık eden bir yapıya sahiptirler. Bu durum kişisel niteliklerin belirlenmesinde önemli ölçüde rol oynamaktadır. Algılama yeteneği kişinin öğrenmesinde ve öğrenme tipinin oluşmasında çok önemlidir. Kişiler algılama yeteneklerine göre Somut (Concrete) ve Soyut (Abstract) algılayanlar, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre Ardışık (Sequential) ve Rastgele (Random) olmak üzere ikiye ayrılırlar. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme tiplerini oluşturur. Buna göre

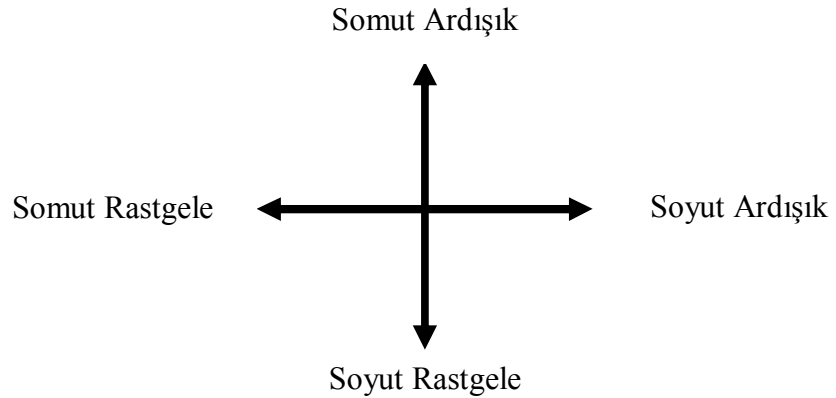
Gregoric Öğrenme Tipi Modeli'nde; Somut Ardışık (Concrete Sequential), Soyut Ardışık (Abstract Sequential), Somut Rastgele (Concrete Random), Soyut Rastgele (Abstract Random) olmak üzere toplam dört öğrenme tipinden söz edilebilir (Ekici,2002a:43).

Somut \longleftrightarrow Soyut

Şekil 1.3. Algılama Yetenekleri (Ekici,2002a:43)

Ardışık \longleftrightarrow Rastgele

Şekil 1.4. Yerleştirme Yetenekleri (Ekici,2002a:43).



Şekil 1. 5. Gregoric Öğrenme Tipleri Modeli (Ekici,2002a:43).

Kaplan ve Kies (1995)' e ve Ekici (2002b:44)'nin Butler (1987) ve Gregorc ve Ward (1975)'ten aktardığına göre belirtilen dört öğrenme tipine sahip bireyler şu özellikleri taşımaktadır:

1.9.9.1.Somut Ardışık Öğrenme Tipi (SOMARÖS): Yaparak yaşayarak öğrenmekten, bilginin kendilerine adım adım ve basitten karmaşığa doğru verilmesinden, somut materyallere dokunmaktan ve onlarla ilgilenmekten hoşlanırlar. Sakin ortamları, açık ve anlaşılır ifadeleri severler. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sever bu nedenle laboratuvar ve proje yöntemlerini tercih etmektedirler.

Öğretim metotları: Detaylı öğretimler olarak hazırlanmış ders kitapları, diyagramlar, akış semaları, bilgisayar destekli öğretim, elle yapılan aktivitelerdir (<http://www.usd.edu>, 2009).

1.9.9.2.Soyut Ardışık Öğrenme Tipi (SOYARÖS): Yeni bir konu öğrenmeden önce öğrenecekleri konu için zihinlerinde boş bir harita/resim gibi çerçeve bir yapı oluştururlar. Yeni konu için zihinlerinde hazırlamış oldukları çerçeve yapıya kendilerine düzenli olarak verilen bilgilerden uygun olanları bir düzen içinde alarak yerleştirir ve konunun bütünü kavramak isterler. Şifre çözme yetenekleri gelişmiş olan bu bireyler için bir şekil/sembol yüzlerce kelimedenden daha anlamlıdır. Düzenli olan bilgilerin alımı ve otorite tarafından yapılan gösteri tekniğini tercih ederler.

Öğretim metotları: Anlatım, okuma, internette tarama yapma, elektronik posta olabilir. Bu tür öğrenciler zamana uygun olmayan yollarla haberleştikleri gibi internette

araştırma yapmaktan da hoşlanabilirler. Çünkü kendi cevaplarını elde etmeleri için zamanları vardır (<http://www.usd.edu>, 2009).

1.9.9.3.Somut Rastgele Öğrenme Tipi (SOMRANÖS): Bu öğrenme tipine sahip bireylerin problem çözme becerileri gelişmiştir, gerçek problemlerle ilgilenirler ve araştırmacı bir kişiliğe sahiptirler. Belirlemiş olduğu yöntemlerle çalışırken başkalarının kendisine müdahale etmesinden ve sıradan yöntemlerden hoşlanmazlar, bağımsız olarak ya da küçük gruplar halinde çalışmayı tercih ederler. Yapararak yaşayarak öğrenmeyi sever bu nedenle laboratuvar ve proje yöntemlerini tercih etmektedirler.

Öğretim metotları: Bağımsız çalışmalar, bilgisayar oyunları, simülasyonlar, çoklu ortamlardır (<http://www.usd.edu>, 2009).

1.9.9.4.Soyut Rastgele Öğrenme Tipi (SOYRANÖS): Bu öğrenme tipine sahip bireyler öğrenilecek bilginin düzenli olmasına dikkat etmezler ancak çoklu duyuşsal deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bir konu hakkında ettikleri bilgileri istedikleri gibi organize ederler ve kuralcılıktan hoşlanmazlar. Tartışma yöntemi, soru-cevap tekniğini sever çünkü tür ortamlarda kendilerini ifade edebilme ve başkaları ile fikir alışverişinde bulunabilme imkanı elde ederler.

Öğretim metotları: Video gösterimleri, grup tartışmaları, konferans, televizyon, örnek olay çalışmaları kullanılabilir (<http://www.usd.edu>, 2009).

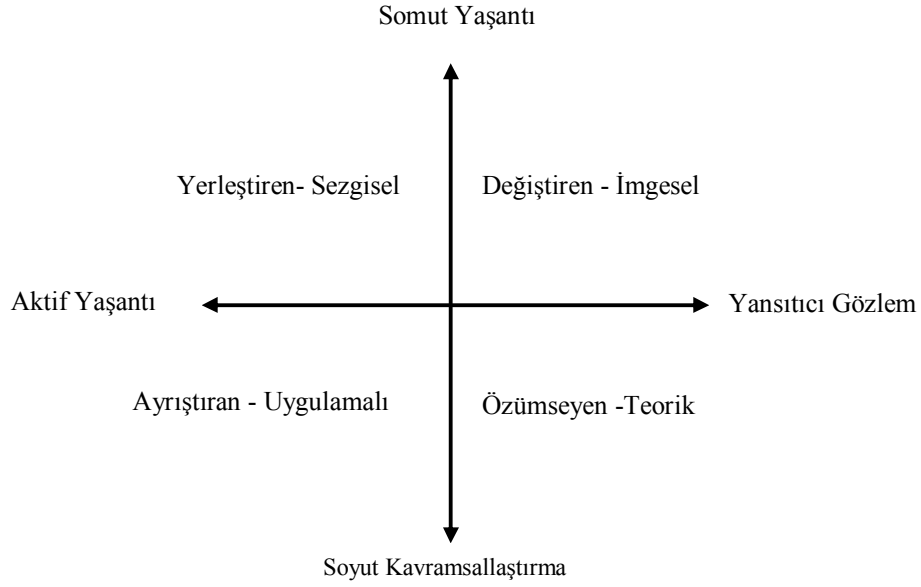
1.9.10. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli (Öğrenme ve Öğretme Tipi Eğilimleri)

Kolb (1984:38)'a göre öğrenme; yaşantı yoluyla bilginin elde edildiği bir süreçtir. Kolb bireylerin yaşantıları ve deneyimleri yoluyla öğrendiklerini

savunmaktadır. Kişisel gelişim ve öğrenmek için yaşantıya dayalı öğrenme bir yöntem olarak okullarda sıkça kullanılmaya başlanmıştır (Kolb,1984:3). Yaşantısal öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir çatıyı takip ederek iş taleplerini tanımlayan ve eğitimsel amaçlara uyan bir sistem sunar. Yaşantısal öğrenme metotlarıyla sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgulanır (Peker, 2003).

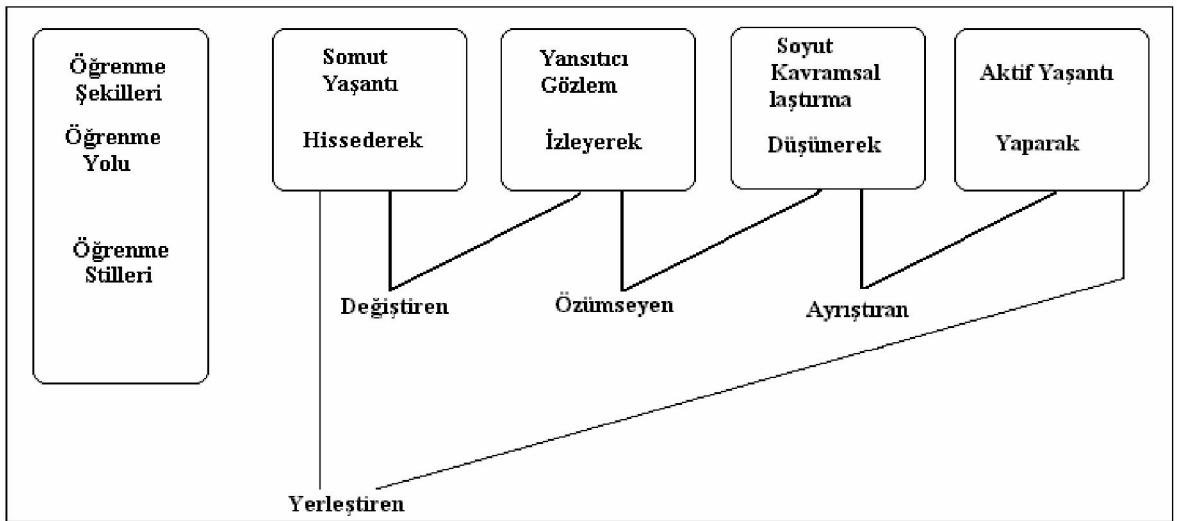
Kolb tarafından geliştirilen model deneysel öğrenme teorisine dayanmaktadır. Deneysel öğrenme teorisinde öğrenme bir öğrenme çemberi gibi tasarlanmıştır. Öğrenme çemberinde tasarlanan dört öğrenme tipi; somut yaşantı (concrete experience), yansıtıcı gözlem (reflective observation), soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) ve aktif yaşantı (active experimentation)dır (Güven ve Kürüm, 2007:62). Bu öğrenme tiplerine göre öğrenme farklı yollarla gerçekleşir. Örneğin; somut yaşantıda 'hissederek', yansıtıcı gözlemlerde 'izleyerek, dinleyerek', soyut kavramsallaştırmada 'düşünerek', aktif yaşantıda 'yaparak' öğrenmenin oluşundan bahsedilir. Bireylerin öğrenme tipi, bu dört temel öğrenme şeklinin bileşeninden oluşmaktadır (Çaycı ve Ünal, 2007).

Yaşantısal öğrenme kuramına göre öğrenme bir döngü şeklindedir ve birey zaman zaman bu öğrenme şeklinden birini tercih ederler ve bir öğrenme yaşantısında bu döngü sürekli tekrarlanmaktadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003:23).



Şekil 1.6. Kolb'un Öğrenme Tipleri Modeli

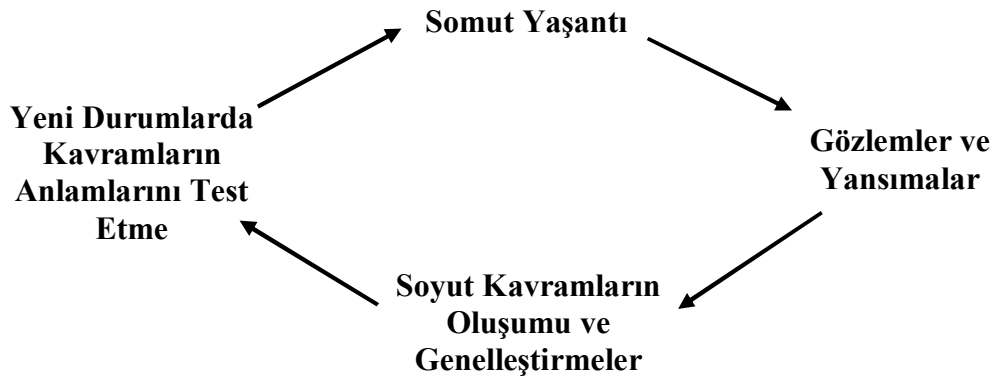
Kolb' a ait yaşantısal öğrenme modelini Aşkar ve Akkoyunlu (1993) aşağıdaki şekil ile ifade etmiştir.



Şekil 1.7. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993)

Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı'nın temelleri Dewey'in Öğrenme Modeli'ne, Piaget'in öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli'ne ve Lewin'in Yaşantısal Öğrenme modeline dayanmaktadır.

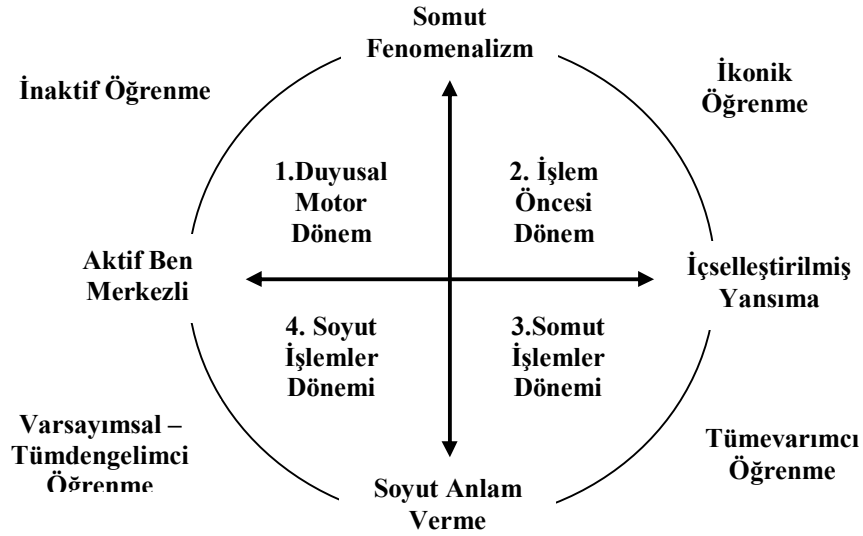
Kolb'un etkilendiği modellerden biri olan Lewin'in yaşantısal öğrenme modeli birbiriyle sürekli döngü içerisinde olan somut yaşantı, gözlemler ve yansımalar, soyut kavramların oluşumu ve genelleştirmeler ve yeni durumlarda kavramların anlamlarını test etme aşamalarından oluşmaktadır. "Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli" aşağıdaki gibi şekilde verilmiştir.



Şekil 1.8. Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli (Kolb, 1984:21)

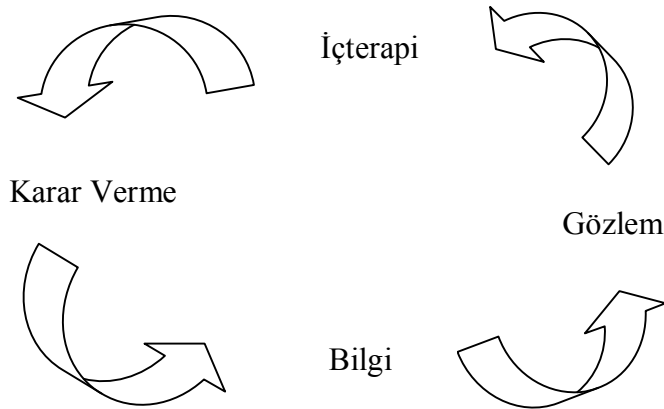
Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramında etkilendiği diğer model ise Piaget'in Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli'dir. Kolb, Piaget'in tanımladığı duyuşal-motor döneminde (0–2 yaş) olan bireylerin “yerleştiren”, işlem öncesi dönemde (2–7 yaş) olan bireylerin “değiştiren”, somut işlemler döneminde (7–11) olan bireylerin “özümseyen”, soyut işlemler döneminde (12–15 yaş) olan bireylerin “ayrıştıran” öğrenme tipine sahip

olduklarını savunur (Kolb, 1984:23-24). Piaget'nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli Şekil 1.9.'da verilmiştir.



Şekil 1.9. Piaget'nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli (Kolb, 1984:25)

Lewin'in öğrenme modeline benzeyen Dewey'in modeli içtepki, gözlem, bilgi ve karar verme basamaklarından oluşan bir döngüyü ifade eder. Öğrenme, yaşantılar yoluyla bireyde içtepkinin oluşması, içtepkinin etkisiyle çevrenin gözlenmesi, daha önceki benzer durumlarla ilgili bilginin oluşması ve karar verme yoluyla oluşur. Daha sonra tekrar içtepki başlar ve döngü devam eder (Kolb, 1984, 22-23). Dewey'in modeli aşağıdaki gibidir.



Şekil 1.10. Dewey'in Öğrenme Modeli (Kolb, 1984:25)

Dewey, Lewin ve Piaget'in görüşleri birlikte ele alındığında, öğrenme yaşantılar yoluyla oluşmakta, oluşan kavramlar sürekli değişmekte ve döngü biçiminde devam etmektedir. Öğrenmeye süreç olarak bakılmakla birlikte gerilim ve çatışmalarla dolu olduğu söylenebilir. Bu çatışmanın Dewey'in görüşlerine bakıldığında düşünceleri harekete geçiren içsel tepkiler ile bilinç arasında olduğu, Lewin'e göre somut deneyim ve soyut kavramlar ile gözlem ve davranışlar arasında gerçekleştiği, Piaget'e göre ise yaşantıların özümseyerek zihinsel şemalara yerleştirilmesi sürecinde yaşandığı görülmektedir (Gencel, 2006:38).

Kolb öğrenme tipi modelindeki öğrenme tiplerine ait özellikleri ve bu özelliklere sahip bireylerin güçlü ve zayıf yönleri şu şekilde belirtilebilir (Reynold ve Gerstein 1992:5, Ferder, 1996:2, Bacanlı, 2001:132, Koçak, 2007: 19, Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 25):

1.9.10.1. Özümseyen (Assimilators) : Özümseyen öğrenme tipine sahip bireylerde, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem baskındır ve özgün soruları "Ne" dir. Kavramlar modeller oluşturmada oldukça yeteneklidirler. Öğrenirken soyut kavram ve fikirler üzerinde odaklaşır, izleyerek ve düşünerek öğrenirler ve sosyal konularla fazla ilgilenmezler.

1.9.10.1.1.Özümseyen Öğrenme Tipinin Güçlü Yönleri:

Planlama yapma, modeller oluşturma, problemleri tanımlama ve kuramlar geliştirme yönleri gelişmiştir.

1.9.10.1.2.Özümseyen Öğrenme Tipinin Zayıf Yönleri:

Hayal kurma, pratik uygulamalardaki eksiklik ve sistematik bir yaklaşım izlememeleri zayıf yönleridir.

1.9.10.2. Yerleştiren (Accommodator): Yerleştiren öğrenme tipine sahip bireylerde, somut yaşantı ve aktif yaşantı yetenekleri baskındır ve özgün soruları “Öyleyse ne?” dir. Sınama yanılma yoluyla öğrenme, plan yapma ve kararları yerine getirme başlıca özellikleridir. Gerçek problemleri çözmek için yeni durumları uygulama yolunu seçerler ve değişmelere kolay uyum sağlarlar.

1.9.10.2.1.Yerleştiren Öğrenme Tipinin Güçlü Yönleri:

Bireylerin iş bitirici olma, liderlik ve risk alma yönleri gelişmiştir.

1.9.10.2.2.Yerleştiren Öğrenme Tipinin Zayıf Yönleri:

Anlamsız etkinliklerde bulunma, bir işin zamanında bitmemesi, pratik olmayan planlar yapma ve hedefe yönelik olmama zayıf yönleridir.

1.9.10.3. Ayırıştırın (Converger): Ayırıştırın öğrenme tipine sahip bireylerde, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı baskın olup bu bireylerin özgün sorusu “Nasıl?” dir. Problem çözerken, karar verirken, analiz etmeyi, sistemli çalışmayı ve planlı hareket etmeyi severler.

1.9.10.3.1.Ayrıştırıcı Öğrenme Tipinin Güçlü Yönleri:

Problem çözme ve problem çözerken sistemli olarak planlama yapma yönleri gelişmiştir.

1.9.10.3.2.Ayrıştırıcı Öğrenme Tipinin Zayıf Yönleri:

Yanlış problemi çözme, çabuk karar verme, odak noktasını kaçırma, düşünceleri test etmeme ve dağınık düşüncelere sahip olmaları zayıf yönleridir.

1.9.10.4. Değiştirici (Diverger): Değiştirici öğrenme tipine sahip bireylerde, somut yaşantı ve yansıcı gözlem baskındır ve bu öğrenme tipinin özgün sorusu “Niçin?”dir. Objektif, dikkatli ve sabırlıdır, dinleyerek ve fikir alışverişinde bulunarak öğrenmeyi tercih ederler. Düşüncelerinde, değer ve duygularının farkında olmaya çalışırlar. Karşılaştıkları durumları, çeşitli açılardan analiz eder ve düzenlerler, eyleme geçmeleri biraz zaman almaktadır. Bu tip öğrenciler eğitim sürecinde “güdüleyiciler” olarak kullanılabilir.

1.9.10.4.1.Değiştirici Öğrenme Tipinin Güçlü Yönleri:

Hayal gücü, kişileri algılama, problemleri tanıma ve farklı görüş açılarını değerlendirme bu bireylerin güçlü yönleridir.

1.9.10.4.2.Değiştirici Öğrenme Tipinin Zayıf Yönleri:

Seçenekler arasında seçim yapma konusunda zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalmaları bu bireylerin zayıf yönleridir.

Test on iki maddeden oluşmaktadır ve her bir madde de cevaplayan kişiden kendi öğrenme biçimini en iyi şekilde tarif edecek sözü önem sırasına göre puanlaması istenmiştir. Verilerin puanlar toplamı ile kişinin hangi öğrenme biçimine yatkın olduğu ölçülmüştür.

Bireylerin kendi öğrenme tiplerinin farkında olmaları öğrenme güçlerini artırmalarına yardımcı olur. Bununla beraber bireyler kendilerinin güçlü ya da zayıf yanlarını bildikleri takdirde zayıf olan yönlerini geliştirmek için uğraşırlar

1.9.11. Hunt'ın Paragraf Tamamlama Yöntemi

Hunt öğrenme tipini, öğrencilerin en iyi şekilde hangi eğitim koşullarında öğrenebileceğini ortaya koymak, olarak tanımlamaktadır. Eğer öğretim yaklaşımları öğrencilerin öğrenme tipleriyle eşleştirilerek uyumlu hale getirilirse akademik başarıda yükselecektir. Bireyin kendi öğrenme tipinin farkına varması kavrama düzeyinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Aşkın, 2006:80).

Hunt'ın kavramsal modelinin temelini “öğrencilerin yapı ihtiyaçlarının belirlenmesi” düşüncesi oluşturmaktadır. Fazla düşünmeden çabuk hareket eden ve sınırlandıkları zaman karşı tarafı düşünmeyen bireyler düşük kavramsal düzeye sahip öğrenen kişilerdir. Bu bireyler yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Orta kavramsal düzeye sahip bireyler Hunt tarafından “bağımlı” olarak adlandırılmaktadır. Bağımlı öğrenenler kurallara, disiplinlere ve otoriteye büyük önem verirler. Bu bireyler de yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar ve seçim yapacakları bu bireylere seçenekler sunulmalıdır. Yüksek kavramsal düzeye sahip olan bireyler ise “bağımsız” olarak adlandırılmaktadır. Bu bireyler meraklıdırlar, soru sorarlar ve araştırırken çok yönlü düşünürler. Bunlardan dolayı Hunt, öğrenme tipi yaklaşımını “kavramsal yoğunluk ve yönlendirme ihtiyacı”

olarak iki boyutlu incelemiş ve gelişim gösteren bir çalışma çerçevesi içinde her birinin ilişkisini değerlendirmiştir (Aşkın, 2006:80).

1.9.12.Neil Fleming

Neil Fleming tarafından Yeni Zelanda Lincoln Üniversitesi'nde, 1987 yılında, geliştirilen VARK Öğrenme Tercihleri Anketi'nin amacı, bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını ve bilgiyi işleme tercihlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. VARK Anketi 13 farklı soru ve 13 senaryodan oluşup birden fazla seçeneği işaretlenebilir ya da seçeneklerden hiçbirini uygun bulunmuyorsa soru boş bırakılabilir. Bu anket ile bireyin yalnızca görerek, duyarak, okuyup yazarak ya da yaparak öğrenen olduğu ya da bu öğelerin ikili, üçlü ya da çok modelli kombinasyonlarıyla öğrenen olduğu sonucuna da varılabilmektedir (Ateş ve Altun, 2008).

VARK Öğrenme Modeli'ni oluşturan Görsel, Duyarak, Okuyarak ve Kinestetik boyutlar aşağıdaki gibi açıklanabilir (<http://www.vark-learn.com>, 2009):

1.9.12.1.Görsel (Visual) Çalışma Stratejileri

1.9.12.1.1.Bilgi Edinme/Alma

- Altını çizerek, farklı renkler kullanma, önemli öğeleri belirleme.
- Şema oluşturma.
- Resim, fotoğraf, video, poster, yansı kullanma.
- Renkli, hareketli, canlı ders anlatan öğretmenle çalışma.
- Resimli, şekilli, ders kitapları kullanma.
- Grafik, simge kullanma.
- Aydınlık ortamda çalışma.

1.9.12.1.2.Sorunsuz Çalışma

- Yukarıda sıralanan tercihlerin tümünü uygulayın.
- İmgeleri değişik yollarla yeniden oluşturun, farklı özel düzenlemeleri deneyin.
- Sayfaları belleğinizde yeniden çizin.
- Sözcükler yerine simgeler ya da kısaltmalar kullanın.
- Sayfalarınıza bakın.
- Ders notlarınızı 3:1 oranında resim sayfalarına indirgeyerek, anlaşılabilir paket haline getirin.

1.9.12.1.3.Sınavda Başarılı Olmak

- Konuları şekillendirin.
- Sınava ilişkin yanıtları yazın
- İmgelerle oluşturduğunuz resimleri anımsayın.
- Görsel edimlerinizi sözcüklere dönüştürmeye çalışın.

1.9.12.2.İşitsel (Aural) Çalışma Stratejileri

İşitsel öğrenme tercihiniz yüksekse, aşağıdakilerden bazılarını ya da tamamını yapmanız gerekmektedir;

1.9.12.2.1. Bilgi Edinme/Alma

- Derslere katılın.
- Tartışmalara ve oturumlara katılın.
- Konuları başkalarıyla tartışın.

- Konuları öğretmenlerinizle tartışın.
- Yeni fikirleri diğerlerine açıklayın.
- Ses kaydedici kullanın.
- İlginç örnekleri, öyküleri, fıkraları anımsayın.
- Yansılarını, resimleri ve diğer görsel materyalleri, orada bulunmayan birilerine açıklatın.
- Daha sonra anımsamalar ve tamamlamalar için notlarınızda boş alanlar bırakın.

1.9.12.2.2.Sorunsuz Çalışma

- Dinlemeyi tercih ettiğiniz için notlarınız yetersiz olabilir. Başkalarıyla konuşarak ve ders kitabından derlemelerle notlarınızı zenginleştirmeniz gerekecek.
- Özet notlarınızı ses kaydına alın ve dinleyin.
- Bir konuya ilişkin anladıklarınızı başkalarına dinletin.
- Özet halindeki notlarınızı sesli bir şekilde okuyun.
- Notlarınızı, bir başka işitsel öğrenme tercihi birine açıklayın.
- Ders notlarınızı 3:1 oranında azaltarak anlaşılabilir paket haline getirin.

1.9.12.2.3. Sınavda Başarılı Olmak

- Sınavı veren kişiyle konuşuyormuşsunuz gibi düşünün.
- Kendi konuşmanızı dinleyin ve yazın.
- Sakin yerlerde zaman geçirin ve düşüncelerinizi anımsayıp toparlamaya çalışın.
- Eski sınav sorularını yazarak yanıtlamaya çalışın.
- Yanıtlarınızı sesli bir şekilde ya da içinizden anlatın (dile getirin).

1.9.12.3.Okuyarak/Yazarak Çalışma Stratejileri (Read/Write)

Okuyarak/yazarak öğrenme tercihiniz yüksekse, aşağıdakilerden bazılarını ya da hepsini yapmanız/kullanmanız gerekmektedir;

1.9.12.3.1.Bilgi Edinme/Alma

- Listeler.
- Başlıklar.
- Sözlükler.
- Derlemeler.
- Tanımlar.
- Yazılı notlar.
- Ders kitapları.
- Okuma parçaları-kütüphane.
- Sözcükleri iyi kullanan ve notlarla tümcelere ilişkin zengin birikimi olan öğretmenler.
- Makaleler.
- Kitapçıklar (bilgisayar ve laboratuar).

1.9.12.3.2.Sorunsuz Çalışma

- Notlarınızı tekrar tekrar okuyun (sessizce).
- Düşünce ve ilkeleri başka sözcüklerle tekrar yazın.
- Şekilleri ve grafikleri anlatım şeklinde düzenleyin. (Örneğin; Trend...)
- Tepkileri, eylemleri, şekilleri ve çizimleri sözcüklere dönüştürün.

- Listelerinizin çoktan seçmeli sorular şeklinde düzenlenmesini zihninizde canlandırın ve aralarındaki farkı görmeye çalışın.
- Notlarınızı 3:1 oranında azaltarak anlaşılabilir bir pakete dönüştürün.

1.9.12.3.3.Sınavda Başarılı Olmak

- Sınavın yanıtlarını yazın.
- Çoktan seçmeli sorular üzerinde çalışın.
- Başlangıç ve sonlandırılmalı paragraflar yazın.
- Listeler yapın (a,b,c,d,1,2,3,4...).
- Sözcüklerinizi hiyerarşik sıralama çerçevesinde düzenleyin.

1.9.12.4.Duyumsal/Bedensel (Yaparak) Çalışma Stratejileri (Kınesthetic)

Duyumsal/Bedensel (yaparak) öğrenme tercihiniz güçlü ise aşağıdakilerin hepsini ya da bir bölümünü kullanmanız/yapmanız gerekmektedir;

1.9.12.4.1.Bilgi Edinme/Alma

- Tüm duyularınız; görme, dokunma, tatma, koklama, duyma...
- Laboratuvarlar.
- Alan gezileri
- İlke/kural örnekleri.
- Gerçek yaşama yakın örnekler veren öğretmenler.
- Uygulamalar.
- El altı yaklaşımları (bilgisayar).
- Deneme ve yanılma.
- Kaya türleri, bitkiler, kabuklar, camlar... dan koleksiyonlar.

- Sergiler, örnekler, fotoğraflar.
- Tarifler, problem çözümleri, önceki sınav kağıtları.

1.9.12.4.2.Sorunsuz Çalışma

- Başlıklar/konular “somut” ya da “ilgili” olmadığından ders notlarınız yeterli olmayabilir.
- Oluşan “gerçek” şeyleri anımsayacaksınız.
- Özetinize çok sayıda örnek ekleyin. İlkeler ve soyut kavramların anlaşılmasında yardımcı olacağından, alan çalışmalarını ve uygulamaları kullanın.
- otlarınızla ilgili olarak “yaparak” öğrenme tercihli başka biriyle konuşun.
- Bir düşünceyi anlatan resim ve fotoğraflar kullanın.
- Laboratuara ya da laboratuvar el kitabınıza yeniden başvurun.
- Deneyleri, alan gezilerini anımsayın.
- Ders notlarını 3:1 oranında azaltarak anlaşılabilir (öğrenilebilir) bir paket haline getirin.

1.9.12.4.3.Sınavda Başarılı Olmak

- Uygulama yanıtları, paragraflar... yazın.
- Kendi odanızda sınav durumunu canlandırıp oynayın.

1.9.13.Swassing ve Barbe’ın Duyusal Öğrenme Tipi Modeli

Swassing ve Barbe bireylerin duygusal tercihlerine dayanarak öğrencileri öğrenme tipleri bakımından görseller (visual) , işitseller (auditory) ve aktif öğrenciler

(kinesthetic) olarak üç gruba ayırmıştır. Bu öğrenici tiplerinin özellikleri aşağıdaki gibidir (Eren, 2003:43; <http://www.westga.edu>, 2009):

1.9.13.1.Görsel Öğrenciler (Gördüğüne İnananlar)

Görsel öğrenme tipine sahip bireyler resimler, diyagramlar, akış şemaları, filmler ve gösteriler gibi görsel uyarılarca zengin bir ortamda bilgilerin organize bir şekilde ve görsel materyallerle desteklendiği durumlarda en iyi öğrenirler. Öğrenirken gözlem yolunu kullanırlar.

1.9.13.1.1.Doğal olduğu yerler

- İyi giyinir
- Ayrıntıları ve renkleri hatırlar
- Okuma, yazma, kanıt okuma
- İnsanların yüzünü hatırlama (ama adlarını unutma)
- Yazılarda görülen isimleri hatırlama
- Zihinsel (görsel) imgeler yaratma

1.9.13.1.2.Problem çözme yolları

- Talimatları okuma, problemleri listeleme
- Düşünceleri düzenlemede grafiksel malzeme hazırlama
- Akış kartları kullanma
- Kâğıt üzerinde grafiksel çalışmaları görme ve akıl gözünde canlandırma

1.9.13.1.3.Değerleme ve test etme ihtiyacı

- Görsel/yazılı testler
- Araştırma raporları
- Yazılı raporlar
- Grafikselle gösterimler

1.9.13.1.4.En iyi öğrenme yolları

- Not alma, liste yapma
- Öğrenilecek bilgileri okuma
- Kitaplar, video filmleri, filmler ve basılı malzemelerle öğrenme
- Bir gösteriyi izleme

1.9.13.1.5.Okuma/çalışma özellikleri

- Eğlenme ve dinlenme için okuma
- Uzun süre çalışabilme
- Çalışma sırasında sessiz ortam
- Hızlı okuma
- Kelimelerin sesinden ziyade yazılı şeklini hatırlama

1.9.13.1.6.Okuldaki güçlükleri

- Ne yapılacağını görmeden hareket etme
- Gürültülü ve hareketli bir çevrede çalışma
- Ses akort etme
- Görsel resim ve malzeme olmadan öğretmeni dinleme

- Öğretmenin hoş olmayan görüntüsü ile ilgilenme
- Sıkıcı ve süslenmemiş sınıfta çalışma
- Konsantrasyonu bozan floresan ışığı altında çalışma.

1.9.13.2.İşitsel Öğrenciler (Konuşan, Dinleyen Öğrenci)

İşitsel öğrenme tipine sahip bireyler sözel materyalleri ve dinleyerek öğrenmeyi, konuşmayı ve uzun açıklamaları severler, işittiklerini hatırlamakta güçlük çekmezler. Sözcükleri başarılı bir şekilde kullanabilirler.

1.9.13.2.1.Doğal olduğu yerler

- Doğaçlama konuşma – ayaküstü düşünme
- Karşılaştığı insanların yüzlerini unutma ama adlarını hatırlama
- Kelimelerle ve dille çalışma
- Hafif sesli ortamlar

1.9.13.2.2.Problem çözme yolları

- Lehte- aleyhte konuşma
- Seçenekler hakkında konuşma
- Bir durumda ne yapılacağını o durumu yaşayanlara sorma
- Hedefi sözle ifade etme
- Sözlü tekrarlama

1.9.13.2.3.Değerleme ve test etme ihtiyacı

- Yazılıdan ziyade sözlü
- Projelerini sözlü olarak sunma

- Proje olarak şiir okuma, şarkı söyleme
- Ne öğrendiğinin birileri tarafından sorulması

1.9.13.2.4.En iyi öğrenme yolları

- Yüksek sesle konuşma
- Bir öğretmeni dinleme
- Küçük ve büyük grup tartışması yapma
- Çalışma yerinde fon olarak sözsüz müzik dinleme

1.9.13.2.5.Okuma/çalışma özellikleri

- Diyalog ve oyunları (piyesleri) okuma
- Karşılaştırma için içten ve dıştan seslendirme
- Okurken, ne okuduğu hakkında kendi kendine ve başkalarına konuşma
- Yeni kelimeleri seslendirmede başarı

1.9.13.2.6.Okuldaki güçlükleri

- Hızlı okuma; görsel öğrencilerden daha yavaş okuma
- Uzun sürede sessizce okuma
- Okuma yönlendirmeli; resimleri umursamama
- Okunması ve yazılması gereken zamana bağlı testler isteme
- Sessizleştirilmiş ortamda yaşama – konuşmayı beklememe
- Anlamlı ayrıntıları görme

1.9.13.3.Kinestetik(Aktif) Öğrenciler (Hareket Halinde Olanlar)

Aktif öğrenme tipine sahip bireyler yaparak ve yaşayarak öğrenirler ve “ önce deneyelim sonra nasıl çalışıyor bi görelim” ilkesini benimserler. Dokunmaktan el, yüz ve beden hareketlerini sıklıkla kullanmaktan hoşlanırlar.

1.9.13.3.1.Doğal olduğu yerler

- Spor, dans
- Macera, yarışma, tartışma
- Koşma, zıplama, yuvarlanma
- Büyük motor kaslarını kullanma

1.9.13.3.2.Problem çözme yolları

- Rol alma, problemi çözmek için plan yapma
- Fiziksel problemlerde istekli olma
- Önemli fiziksel aktivitelerin çözümünü araştırma
- Küçük grup veya bireysel problemleri çözmeyi tercih etme
- Deneme ve yanılma/ keşfetme

1.9.13.3.3.Değerleme ve test etme ihtiyacı

- Performans temelli
- Proje kökenli
- Öğrencilerin öğrenecekleri şeyi gösterme ve gösterip yaptırma.
- Bir şeyi gösterirken uygulama yapma

1.9.13.3.4.En iyi öğrenme yolları

- Yaparak, simulasyon, yaşanmış olaylar
- Öğrenmede fiziksel ilişkiler
- Bilgi etmeye karşı alan oyunları
- Küçük grup tartışmaları

1.9.13.3.5.Okuma/çalışma özellikleri

- Eğlenceden ziyade işlevsel, anlamlı kitap kitapları okuma.
- Olay kökenli, hareketli kitapları okuma.
- İnandığı kitapları okuma
- İlgilendiği şeylere etrafında hareket ederek kısa zaman dilimleri şeklinde

çalışma

- Yerde ya da yatakta uzanarak çalışma

1.9.13.3.6.Okuldaki güçlükleri

- Kişiler arası ilişkilerde iyi olma. Okunaklı el yazısına sahip olma.
- Oturma şekli
- Dört dakikadan uzun konferansları dinleme
- Heceleme
- Duyduğunu ve gördüklerini hatırlama – Yaptığı her şeyi hatırlama
- Fiziksel hareketler kullanmadan duygularını anlatamama.
- Uzun bir süre hiçbir aktivite yapmadan duramama.

1.9.14. Myers-Briggs'in Tip Göstergesi

Myers-Briggs Tip Göstergesi (Myers-Briggs Type Indicator) (MBTI), Isabel Myers ve Katharine Cook Briggs tarafından oluşturulmuştur. Teorinin temeli Carl G. Jung'un kişilik tipleri teorisine dayanmaktadır. Carl G. Jung, kişilerde gözlemlenen rasgele (random) davranışların, kişilerin zihinsel kapasitelerini farklı şekillerde kullanmaları nedeniyle oluştuğu sonucuna varmıştır.

Bir bireyin kişisel profili dört boyuttan oluşur: hayata uyum sağlama (dışadönük/içedönük); algılama (duyusal/sezgisel); karar verme (düşünsel/duygusal); dış dünyaya karşı tutum (yargısal/algısal). Bu nedenle insanların bu her bir boyutun yanı sıra kendi tercihlerine dayanan on altı kategoriden birine ait olduğu söylenebilir. Bu kişisel boyutlarda her bireyin karakter örnekleri Tablo 1.2.'dedir.

Tablo 1.2. Myers-Briggs Kişisel Tipler Tercihleri

HAYATA UYUM SAĞLAMA	Dışadönük Grup etkinlikleri Uygulamalar	İçedönük Yalnız çalışma İçerikler ve hayaller
ALGI	Duyusal Gerçekler ve bilgi Sıradan	Sezgisel İzlenim Sıra dışı
KARAR VERME	Düşünme Nesnel Mantıklı	Duygusal Öznel Düzen arayışı
DIŞ DÜNYAYA KARŞI TUTUM	Yargısal Planlama Kontrol	Algısal İçinden gelme Adaptasyon

Kaynak: Groat (1996). The Center For Research on Learning and Teaching, The University of Michigan.

Myers- Briggs'in 16 bilişsel öğrenme tiplerinin özellikleri kısaca aşağıda açıklanabilir (Kabadayı, 2004:4-6):

1.9.14.1. Dışadönük-Sezgisel-Düşünür Yargılayıcı: Hırslı, saldırgan, eleştirel, güçlü görünmek isteyen ve entelektüel tartışmalarda galip olmak isteyen tiplerdir.

1.9.14.2. İçedönük-Duyusal-Duygusal-Algılayıcı: Gözlemci, ilgili, sabırlı, değişikliklere duyarlı, cesaret ve teşvik isteyen tiplerdir.

1.9.14.3. Dışa Dönük-Duyusal-Düşünür-Yargılayıcı: Pratik, kararlı, çalışkan, adil, istikrarlı, programlı çalışmayı seven tiplerdir.

1.9.14.4. İçe Dönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı: Hayalci, idealist, yansıtmacı, bağımsız, esnek okul programlarını takdir eden, eleştiriye karşı duyarlı tiplerdir.

1.9.14.5. İçe Dönük-Sezgisel-Düşünür-Algılayıcı: Meraklı, analitik, bağımsız, önemsedikleri konuları öğrenmede dikkatli, eleştirel, yaratıcı tiplerdir.

1.9.14.6. Dışa Dönük-Duyusal-Duygusal-Yargılayıcı: Sosyal, fikirlerini açıklayabilen, düzenli, etkileşime dayanan ortamlarda iyi öğrenebilen tiplerdir.

1.9.14.7. İçe Dönük-Duyusal-Düşünür-Algılayıcı: Soğukkanlı, meraklı, gözlemci, zaman ve enerjiyi verimli kullanmak taraftarı, istekli olduklarında öğretmensiz ve okulsuz öğrenebilen tiplerdir.

1.9.14.8. Dışa Dönük-Sezgisel-Duygusal-Yargılayıcı: Sevdikleri öğretmenleri memnun etmek için çok çaba harcayan, eleştiriden hoşlanmayan, yoğun ve hayali yaşamayı tercih eden, öğrenmeyi ve başarmayı seven, liderlikten hoşlanan tiplerdir.

1.9.14.9. Dışa Dönük-Duyusal-Düşünür-Algılayıcı: Neşeli, meraklı, uyumlu, gerçekçi, pratik, uygulamalı konuları seven, enerjik ve öğrenirken eğlenmeyi seven tiplerdir.

1.9.14.10. İçe Dönük-Sezgisel-Duygusal-Yargılayıcı: Ciddi, güçlü, azimli, titiz çalışan, okumayı, yazmayı, insanlarla iletişimi seven, kuvvetli bir öğrenme sezgisine tiplerdir.

1.9.14.11. Dışa Dönük-Duyusal-Duygusal-Algılayıcı: Arkadaş canlısı, eğlence sever, aktif öğrenmeyi tercih eden, insanlarla iletişimi gelişmiş, sosyal ortamlarda öğrenmeyi seven, duyarlı tiplerdir.

1.9.14.12. İçe Dönük-Sezgisel-Düşünür-Yargılayıcı: Eleştirel, ciddi, inatçı, istediklerini istedikleri gibi öğrenmeyi seven, ezberden hoşlanmayan, bir şeyi yapmaktansa düşünmeyi tercih eden tiplerdir.

1.9.14.13. İçe Dönük-Duyusal-Düşünür-Yargılayıcı: Kararlı, bağımlı, sistemli, düzgün ve özenli, şüpheli, eleştirel tiplerdir.

1.9.14.14. Dışa Dönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı: Duyarlı, karizmatik, yaratıcı, enerjik, keşfetmeyi seven, başkalarıyla birlikte hareket edebilen katılımcı tiplerdir.

1.9.14.15. İçedönük-Duyusal-Duygusal-Yargılayıcı: Dikkatli, bağımlı, muhafazakâr, istikrarlı, gözlemci, taklitçi, düzenli ve disiplin ortamları seven, başkalarının rahatı için çalışabilen tiplerdir.

1.9.14.16. Dışa Dönük- Sezgisel-Düşünür-Algılayıcı: Yenilikçi, duyarlı, kararlı, enerjik, çabuk karar verebilen bilgi paylaşımından hoşlanmayan, rekabetçi ve eleştirel, her zaman güçlü görünmek isteyen tiplerdir.

1.9.15. Keirsey/Golay Karakter Tipleri Ve Öğrenme Modelleri

Dr. David Keirsey uzun yıllar öğrenme modelleri üzerinde çalıştıktan sonra dört farklı karakter tanımladığı “Lütfen Anla Beni II” adlı kitabı yazmıştır. Keirsey bu kitabı ile birlikte insanların birbirlerinden farklı öğrendiğini ve bu farklılığı ortadan kaldırmanın gereksiz olduğunu savunmuş, öğrenmedeki farklılıkların normal ve kabul edilmesi gereken bir durum olduğunu söylemiştir. Keirsey’in yapmış olduğu karakter sınıflamasına göre insanlar; düşünmeden, kendiliğinden doğal hareket eden zanaatçılar; sorumlu ve kuralcı koruyucular; çözüm getiren kuramcı mantıklılar ile romantik ve diplomatik idaaalistler olmak üzere dörde ayrılır (Keirsey, 1998; Keirsey ve Bates, 1984; akt.:Kasap, 2006).

Öğrenme tipleri ile ilgili araştırmalar yapan Dr. Keith Golay da ilk olarak Isabel Myers’in ölçme modellerinden etkilenmiş ancak daha sonra Keirsey’in karakter

teorisini benimsemiştir. Golay bunun üzerine “Öğrenme Modelelleri ve Karakter Tipleri” adlı bir kitap yazarak insanları Keirse’yin dört farklı karakter teorisine sınıflandırmış ve onlara uygun öğretim yöntemleri geliştirmiştir. Sonuç itibariyle Golay’ın karakter tiplerinin temeli Keirse’yin teorisine dayanmaktadır. Golay, Keirse’yin tanımlamış olduğu kişilik tiplerine eğlenceli ve akılda kalıcı olacağını düşünerek birer “hayvan” ismi eklemiştir. Bu karakter tiplerinin belli başlı özellikleri aşağıdaki gibidir (Golay, 1982; akt.:Kasap, 2006):

1.9.15.1. Doğal Hareket Eden Zanaatçı Maymunlar

Zanaatçı ve aktif, heyecanlı, risk almayı seven, neşeli, gözü kara, cüretkâr, çeşitlilik ve yenilikten hoşlanan, sınırlarını zorlayan ve özgürce yaşamak isteyen, sırf heyecan duymak için düşünmeden ve ani hareket eden bu tip öğrenciler “bu nasıl çalışır?” sorusunu sormaktan çok hoşlanırlar.

1.9.15. 2. Koruyucu Aylar

Sorumlu, gerçekçi, kararlı, tutarlı, koruyucu, yardımsever, güvenilir, itaatkâr, yapılan bir planı uygulayan ancak yaratıcı olmayan, bir topluluğa ait olmak isteyen kuralcı ve koruyucu bu tür öğrenciler (çocuklar) “sosyal çocuklar” olarak adlandırılır ve daha çok “ne?” sorusunu sormaktan hoşlanırlar.

1.9.15.3. Mantıklı Baykuşlar

Sessiz, sakin, soğukkanlı, bağımsız, rekabetçi, meraklı, çok düşünen, keşfetmeyi seven ve daha çok “Acaba?” sorusunu soan kişilerdir.

1.9.15.4. İdealist Yunuslar

Bu bireyler sorumluluk almazlar, eleştirilmeyi ve reddedilmeyi sevmezler, takdir edilmeyi isterler, fikirlere menm verirler, işbirlikçi, insancıl, arkadaş canlısıdırlar ve “neden” sorusu ile ilgilenirler.

1.9.16. Witkin’in Yerleştirilmiş Figürler Testi

Öğrenme Tipi tanımları bilgiyi uygulama ve öğrenci tiplerindeki tutumlara göre yapılmaktadır. Bunlar içinde en yaygın olanı eğitim problemleri için en geniş uygulamalar yapan bağımlı/bağımsız boyuta sahip öğrenme tipi çalışmalarıdır (Witkin, M o o r e , Goodenough ve Cox, 1977; akt.:Cano ve Garton, 1996). Witkin öğrencileri dış dünyayı algılama biçimlerine göre alan bağımlı ve alan bağımsızlar olarak iki boyutta ele almıştır. Alan bağımlı/bağımsız öğrenme tipi boyutlarında bir kişi ya alan bağımlı yada alan bağımsız öğrenme tipi boyutlarından birini seçmiş olarak sınıflandırılır (Witkin,1977; akt.:Cano ve Garton, 1996).

Alan bağımlı öğrenme tipine sahip bireyler dünyayı bütünsel algılama eğilimdedir ve daha zor problemleri çözmekten hoşlanırlar. Alan bağımsız öğrenciler ise dünyaya analitik bakarken daha kolay problemleri çözmeyi tercih ederler (Ronning, McCurdy ve Ballinger, 1984; akt.:Cano ve Garton, 1996).

Witkin’in Öğrenme Tipi Modeli (akt.:Yalın ve Somyürek, 2007:589) şöyle ifade edilebilir:

Witkin ve diğerleri yaptıkları çalışmalarda bireylerin bir görevi gerçekleştirirken bazı tutarlı strateji biçimlerini kullandıklarını ortaya çıkartmışlardır. Bu araştırmalara göre, bireyler “alan bağımlı” ve “alan bağımsız” olarak kategorize edilmiştir. Alan

bağımlı bireyler dış referans sistemini, alan bağımsız bireyler içsel referansları kullanmaktadır (Goodenough, 1986). Alan bağımsızlar bilgiyi ilişkili parçalara bölmek ve analiz etmek isterken alan bağımlılar bilgiye bütün olarak bakmak isterler (Coffey ve Canas, 2001). Alan bağımlılığı/bağımsızlığı kavramı bireylerin ortamla olan ilişkilerini, dış alana eğilimini ya da dış alandan bağımsızlığını ifade eder (Daniels, 1996).

Genel olarak alan bağımsız öğrenciler analitik, yarışmacı, bireysel, görev merkezli, iç motivasyonu yüksek, uzamsal düşünebilen, detaycı ve görsel bakış açısına sahiptir (Fritz, 1994; Lyons-Lawrence, 1994; Reiff, 1996; Altun,2003'den alıntı). Alan bağımlı öğrenciler ise, grup çalışmasına düşkün, sosyal etkileşime duyarlı, dışsal motivasyon arayan, sözel ifadeci olmayan, kendilerine sunulanı alan, edilegendir (Liu ve Reed, 1994; Lyons-Lawrence, 1994; Riding ve Cheema,1991; akt.:Altun, 2003).

1.9.17. McCarthy Öğrenme Tipi Modeli (4mat Öğretim Sistemi)

McCarthy öğrenme tiplerini; I. Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler), II. Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler), III. Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler), IV. Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler) olmak üzere dört grupta ele almıştır.

Bilgi edinilirken “nasıl alındığı” ve “nasıl işlendiği” ile ilgili iki farklı durum söz konusudur (McCarthy, 1987; Morris ve Mc Carthy, 1990; Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın, 2003:372'den alıntı). Bazı bireyler yeni bilgiyi alırken somut yaşantıyı, bazı bireyler ise soyut kavramsallaştırmayı kullanırlar. Bilgiyi işlerken ise bazı bireyler yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantıyı, bazıları da bilgiyi izlemeyi tercih ederler (McCarthy, 1987:11; McCarthy, 2000:34-37; akt.:Demirkaya, Mutlu ve Uşak ,2003, 70-71).

4MAT Öğrenme Tipi Modeli'nde öğrenme yaşantı, yansıtma, kavramsallaştırma, problem çözme etrafındaki döngüsel bir süreçte oluşur. Bu modelde bilginin algılanması somuttan soyuta, işlenmesi ise yansıtmadan uygulamaya doğru devam eder (McCarthy, 2000:9; akt.Demirkaya, Mutlu ve Uşak ,2003, 71).

4MAT Öğrenme Sisteminin öne sürdüğü öğrenici tipleri aşağıdaki gibi açıklanabilir (McCarthy ,1982,1987,1990; akt.:Peker, 2005:202):

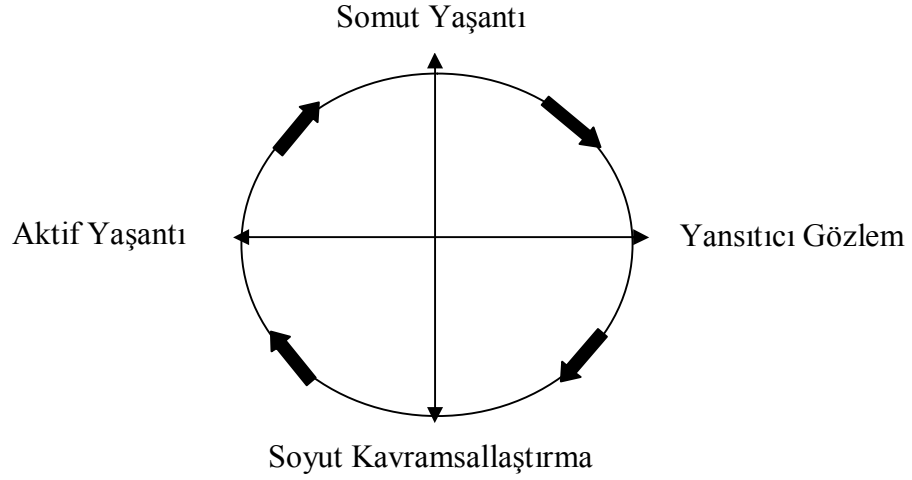
I. tip öğreneler, bilgiyi alırken somut yaşantıyı, aldığı bilgiyi işlerken yansıtıcı gözlemi kullanırlar. Bu tipler için “Niçin?” sorusu önemlidir. Yaşayarak, başkalarının düşüncelerini dinleyerek ve kendi düşüncelerini başkaları ile paylaşarak öğrenirler.

II. tip öğreneler, bilgiyi alırken soyut kavramsallaştırma, aldığı bilgiyi işlerken yansıtıcı gözlemi kullanırlar. Bu tipler için “Ne?” sorusu önemlidir. Gözlem ve değerlendirme yaparlar, kuram ve teoriler oluştururlar, fikirleri düşünerek öğrenirler.

III. tip öğreneler, bilgiyi alırken soyut kavramsallaştırma, aldıkları bilgiyi kullanırken aktif yaşantıyı kullanırlar. Deney ve testler yaparlar, sonuca kendi kendilerine ulaşmak isterler, nesnelere ve formüllerin işleyini öğrenmek isterler. Bu tipler için “ bu iş nasıl yapılır?” sorusunu önemserler.

IV. tip öğrenenler, bilgiyi alırken soyut kavramsallaştırma, aldıkları bilgiyi işlerken aktif yaşantıyı kullanırlar. Bu tipler için “ise ne olur?” sorusu önemlidir.

Sezgileri ve keşfetme özellikleri gelişmiştir. Bazen sabırsızdırlar nesne ve fomğllerle ilgilnirler. Deneme-yanılma yoluyla öğrenirler.



Şekil 1.11. McCarthy Öğrenme Tipi Modeli (Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın, 2003:3)

Her bir öğrenme tipinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Örneğin birinci tip öğrenenlerde hayal gücü, ikinci tip öğrenenlerde kavram ve modeller oluşturma, üçüncü tip öğrenenlerde düşünceleri, fikirleri pratiğe uygulama, dördüncü tip öğrenenlerde ise yeni planlar yapma ve bu planları uygulama özellikleri öne çıkmaktadır (Başbüyük, 2004).

Sonuç olarak yapılan literatür taramasına göre öğrenme tipleri kavramının kullanımıyla başlayan farklılık öğrenme tipleri bakış açısı, kullanılan envanter ve yöntemler ile devam edmektedir. Öğrenme tipleri kavramı literatürde yaygın olarak “öğrenme stili” olarak kullanılsa da “öğrenme biçimi”, “öğrenme biçemi” ve “öğrenme tipleri” olarak da geçmektedir. Kimi öğrenme tipi araştırmacıları öğrenme tipini dış dünyayı algılama şekli olarak, kimileri ise içsel duyguların dışa yansımaları olarak görmektedir. Bazı araştırmacılar öğrenme tipine bilgi alış biçimi olarak bakarken,

bazılar da biliyi işleme, organize etme biçimi olarak bakmaktadır. Öğrenme tipine bakış açısına göre birçok bilim adamı kendi envanterini geliştirmiştir ve uygulamıştır. Farklı ölçme araçlarından elde edilen öğrenme tipleri bulguları genel olarak birbiriyle örtüşmede çelişkilerin olduğu açıktır. Örneğin yapılan bazı araştırma sonuçları öğrenme tiplerinin cinsiyete göre farklılaştığını gösterirken birçok araştırmada böyle bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak tüm araştırmacıların hemfikir olduğu konu öğrenme tiplerinin bireysel farklılıklardan kaynaklandığı ve normal karşılanması gereken bir durum olduğudur.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Aşağıda öğrenme tipleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar kısaca özetlenmiştir.

2.1. Yakından İlgili Araştırmalar

Vester (1997)'in “Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak” (Denken, Lernen, Vergessen) adlı eserinde insanların kafasından içinden neler geçtiğini, beyinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve ne zaman beynin insanları yarı yolda bıraktığını irdelenmiş ve “düşünmenin, öğrenmenin ve unutmanın sırrı ne?” problemini sorgulamıştır. Vester (1997) ye göre bazı şeyler çabuk öğreniliyor, bazılarında da hiç öğrenilemiyor. Şu an bildiklerimizi, birkaç saniyede unutuyoruz, bunların hepsi herkesin yaşadığı tecrübelerdir. Vester herkesin kendi tarzınca beynini değişik yollardan kullandığını beyinle ilgili yapılan araştırmaların ve öğrenme şeklinin biyolojisinin bunu çok açık ve net bir şekilde ispatladığını savunmuştur. Bunun yanında öğretme ve öğrenmenin biyolojik kanunlara karşı gelindiğinde bütün çabaların boşuna çıkacağını belirtmiştir.

Ültanır ve Ültanır (2002) tarafından yapılan “İlköğretim Beşinci Sınıf Çocuklarının Öğrenme Tipleri” başlıklı çalışma öğrenme tipleri ve bellekle ilgili olup araştırmada öğrencilerin öğrenme tipleri ve bellek türleri araştırılmıştır. Bu araştırma için araştırmacılar tarafından öğrenme tipleri ve öğrenme tipi tercihleri olmak üzere iki test türü geliştirilmiştir. Öğrenme tipleri testine göre elde edilen bulgularda; öğrencilerin duyma belleği diğer bellek türlerine göre en düşük, görme belleği ise en yüksektir. Öğrenme tipi tercihleri testinin bulguları da; resimli hikâyeler, tahtaya çizilen şekillerle anlatılan dersler, televizyonda öğrenilen içerikler ve güncel hayatla

ilişkilendirilen unutulma eğiliminin düşük olduğu şeklindedir. Bu bulgular, diğer bulgularla da desteklenmekte, görsel öğrenme eğilimi olan öğrenciler bu tip öğrenme ortamlarını tercih etmektedirler. Ayrıca öğrenme tipi tercihleri arasında büyük farklar bulunmamaktadır.

Erginer (2002) tarafından yapılan “ Öğrenme Tipleri Envanterinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma” isimli çalışmanın amacı; ilköğretim 1.,2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihleri ile, öğrenme tipleri ve öğrenme tipleri tercihleri arasındaki ilişkiler ve öğrenme tipi tercihlerinde cinsiyete ve yaşa göre görülen değişmeyi irdelemektir. Araştırmada Vester (1997), Ültanır ve Ültanır (2002) tarafından geliştirilen Öğrenme Tipleri Testi ve Öğrenme Tipi Tercihi Testi model alınarak araştırmacı tarafından yeni bir Öğrenme Tipi Testi geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; İlköğretim birinci devre çocukları özellikle kinestetik ve görsel özellikler taşımaktadırlar. Ayrıca bu devredeki öğrencilerin okuma ve işitme bellekleri oldukça düşüktür. Öğrenciler genellikle bir oyuncak, araç gereç ya da resimli öğretim materyallerini, bilgisayarla, kendisi bizzat yaparak, bir araç kullanarak, sinema ve film aracılığıyla, gezerken gördükleriyle, sınıfta söylenen şarkılar yoluyla ve öğretmenlerinin verdikleri ödüller yoluyla öğrenmeyi tercih etmektedirler. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre öğrenme tipi tercihlerinde farklar olduğu ancak bunların belirgin farklar olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme tipleri ile duyuşal öğrenme tipi tercihi birbiriyle ilişkilidir. Öğrenme tipi tercihlerinde yer alan öğrenme atmosferi tercihi ile öğretmen ve otorite figürü tercihi birbiriyle ilişkilidir.

2.2. Türkiye’ de Yapılan Diğer Araştırmalar

Yenice ve Saracaloğlu (2009) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışma sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri profillerini belirleyerek öğrenme stilleri ile fen dersleri akademik başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ağırlıklı olarak Somut Random (%49,9) ve Soyut Ardışık (%47,7) öğrenme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen dersleri başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ve cinsiyetle de bağlantılı olmadığı saptanmıştır.

Palas Aktaş ve Mirzeoğlu (2009) tarafından yapılan “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Okul Başarılarına ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı araştırma, beden eğitimi dersini alan İlköğretim II. kademe (6. 7. ve 8. sınıf) öğrencilerinin öğrenme tiplerinin okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin %37,4’ünün değiştiren, %24’ünün özümseyen, %19,8’inin ayırıştırıcı, %18,8’inin yerleştiren öğrenme tipine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme tipine göre manidar düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme tipleri ile okul başarıları arasında 8. sınıf hariç manidar bir fark bulunmamıştır.

Demirel, Tuncel ve Demirhan (2008) tarafından yapılan “Çoklu Zeka Kuramı ile Disiplinlerarası Yaklaşımı Temel Alan Uygulamalara İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri” adlı çalışma araştırma, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi "Çevremizdeki Canlılar" ünitesini öğrenme sürecinde, Çoklu Zekâ Kuramı ile

disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulama sürecine ilişkin öğretmen-öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Görüşmelerden ve öğretmen-öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler betimsel yolla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda bu veriler uygulanan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, sosyal, duyuşsal gelişimine katkısı ile öğrenme süreci ve öğretmen rolündeki değişim olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir. Uygulamaların öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine olumlu katkılar getirdiği saptanmıştır. Ayrıca uygulamaların, öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin olarak rol almasına, öğretmenin rolünde de olumlu değişmelere yol açtığı söylenebilir.

Ateş ve Altun (2008) tarafından yapılan “Bilgisayar Eğitimi ve Öğretim Teknolojileri Öğrencilerinin Öğrenme Tipleri ve Tercihleri” adlı araştırmada öğrenmenin bireye özgü olduğu ve çok sayıda elemente bağlı olarak değiştiği öne sürülmüştür. Öğrencilerin öğrenme tiplerinin belirlenmesi ile elde edilen bilgiler, düzenlenecek öğrenme-öğretme ortamlarında nasıl bir yöntem geliştirileceği konusunda araştırma yapılmış, Araştırmada kullanılan Kolb Öğrenme Tipleri Envanteri’ne göre öğrencilerin, % 63,8'inin "Ayrıştırıcı", % 25,8'inin "Özümseyen", % 6,2'sinin "Yerleştiren" ve % 4,2'sinin "Değiştiren" öğrenme tipine sahip oldukları saptanmıştır. Teknik ilgi alanları olan ayrıştırıcıların, sayısal bilimlerde uzmanlaşabildikleri düşünülmektedir. Buna göre, BÖTE bölümü öğrencilerinin neden özellikle ayrıştırıcı oldukları açıklanabilmektedir. VARK'a göre, tek baskın öğrenme tercihli % 28,8, çift öğrenme tercihli % 12,3, üç öğrenme tercihli % 18,1 ve çok modelli öğrenme tercihli ise %40,8'dir. VARK tercihleri açısından BÖTE öğrencileri çok modelli öğrenme tercihinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin tek baskın öğrenme tercihlerinin olup olmama durumları cinsiyete göre farklılaşmakta, sınıf düzeyine göre

farklılaşmamaktadır. Son olarak, VARK modeline göre çok modelli öğrenme tercihilerinin % 66'sı; devinimsel öğrenme tercihilerinin ise % 66,7'si Kolb'ün modeline göre ayrıştıran öğrenme tipine sahip olduğu bulunmuştur. VARK modeline göre görsel, işitsel, okur-yazar ve devinimsel/ yaparak şeklinde belirlenen öğrenme tercihleri, Kolb'ün Modeli'nde belirtilen öğrenme yolları (hissederek, izleyerek, düşünerek, yaparak) kapsamında ele alınabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Arı (2008) tarafından yapılan “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme Stillerinin Genel Kimya Laboratuar Uygulamalarında Öğrencilerin Başarısı Bilimsel İşlem Becerileri ve Tutumları Üzerine Etkisi” adlı çalışmanın amacı, öğrenme tiplerine göre belirlenmiş laboratuar deney gruplarında geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış öğretim uygulamalarının bilimsel başarıya, kimya ve laboratuara karşı tutumlara, bilimsel işlem becerilerinin gelişimine ve laboratuar performanslarına olan etkisini belirleyebilmektir. Yapılan araştırmanın, sonuçları şöyle özetlenebilir: Bilimsel başarı ön ve son test sonuçları deney ve kontrol gruplarına göre değerlendirildiğinde; ön testlerde anlamlı bir farklılık oluşmazken son testlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Bilimsel işlem beceri testi ön ve son test sonuçları deney ve kontrol gruplarına göre değerlendirildiğinde; ön testlerde anlamlı bir farklılık oluşmazken son testlerde BBT'inde olduğu gibi deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme tiplerine göre Kimya ve Laboratuar Tutumları ön ve son test puanları açısından anlamlı bir fark oluşmamıştır. Aynı sonuç tutum ölçeği alt boyutları içinde geçerlidir. Başka bir deyişle, yapılandırmacı yaklaşıma göre uygulanan laboratuar deneylerinde, öğrencilerin farklı öğrenme tiplerine sahip olmaları, Kimya ve Laboratuar Tutumları açısından belirgin bir farka yol açmamıştır. Öğrencilerin bilimsel başarıları, kullanılan öğretim yöntemleri (Yapılandırmacı ve

Geleneksel) ve öğrenme tiplerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin Kimya ve Laboratuar Tutumları, kullanılan öğretim yöntemleri (Yapılandırmacı ve Geleneksel) ve öğrenme tiplerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Denizoğlu (2008) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” konulu araştırma fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik inançları, tutumları ve öğrenme tipleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik ölçeğinin kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında inançlarının iyi seviyede olduğunu göstermiştir. Ayrıca analiz sonuçları fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik pozitif tutum geliştirdiklerini ve farklı öğrenme tiplerine sahip olduklarını göstermiştir. Bunlara ek olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ve öğrenme tipleri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi özyeterlik inançlarındaki değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumunda öğrenme tiplerine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına paralel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elçi (2008) tarafından yapılan “Öğrenme Stillere Uygun Olarak Seçilen Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencinin Başarısına, Matematiğe Yönelik Tutumuna ve Kaygısına Etkileri” konulu araştırmanın amacı öğrenme tipleri belirlenen öğrencilere uygun olarak seçilecek öğrenme yöntemlerinin öğrencinin akademik başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kaygısına etkilerini belirlemektir. Araştırmada

öğrenme tiplerinin değişebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel farklılıkların öğrenme sürecinde öğrenciye fırsatlar sağlarken öğretmene öğretimi planlamada yardımcı olacaktır. 4MAT Öğrenme Modeline göre ders planlanmıştır. Öğrencilerin akademi başarılarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan tutum ölçeğinden uygulama öncesinde ve sonrasında matematiğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Serin (2008) tarafından yapılan “İzmir İlinde Görev Yapan Fen Alanı Öğretmenlerinin Öğretme Strateji ve Stilleri İle Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişki” konulu araştırmanın amacı İzmir ilinde görev yapan İzmir ili fen alanı öğretmenlerinin öğretme strateji ve tipleri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda, sözel zeka ile cesaretlendirme ve öğretme tipi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, matematiksel zeka ile model olma arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, görsel zeka ile cesaretlendirme ve öğretme tipi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, bedensel zeka ile cesaretlendirme arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, doğacı zeka ile cesaretlendirme arasında da pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, sosyal zeka ile cesaretlendirme, model olma ve öğretme tipi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, içsel zeka alanı ile cesaretlendirme, model olma ve planlama alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Genel bir sonuç olarak, İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretme tiplerinin “orta”, tüm zekâ alanlarının ise “gelişmiş” düzeyde olduğu saptanmıştır.

Uğur (2008) tarafından yapılan “Algısal Öğrenme Stilleri Açısından İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının ve Öğretmen Uygulamalarının İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı, algısal öğrenme tipleri açısından ilköğretim dördüncü sınıf

sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikleri, bu etkinliklere ilişkin öğretmen uygulamalarını ve görüşlerini incelemektir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin, ağırlıklı olarak AÖS tercihi işitsel (%38,92) ve görsel (%32,69) öğrencilere uygun olarak hazırlandığı, kinestetik öğrencilerin ise göz ardı edildiği görülmüştür. Yapılan gözlem sonucu elde edilen bulgulara göre uygulama sürecinde de etkinlikler ağırlıklı olarak AÖS tercihi işitsel ve görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun işlenmektedir. AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun etkinliklere ise gözlem yapılan hiçbir sınıfta yer verilmediği görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda da; öğretmenler etkinliklerin büyük bir kısmının işitsel ve görsel öğrenme tipine sahip öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucunda; etkinliklerin işitsel ve görsel öğrenme tipine sahip öğrencilere uygun olarak hazırlanıp uygulandığına ve kinestetik öğrenme tipine sahip öğrencilerin ise göz ardı edildiği yargısına varılmıştır.

Koray (2008) tarafından yapılan “Öğretim Stillerinin Farklı Öğrenme Tiplerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki” konulu çalışmada öğretmenlerin öğretim tipleri ile öğrencilerin öğrenme tipleri arasındaki ilişkinin başarıya etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada, elde edilen veriler analiz edildiğinde: Farklı öğretim tipindeki öğretmenlerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Farklı öğrenme tiplerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Farklı öğretim tipindeki öğretmenlerin farklı öğrenme tipindeki öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasında bir etkileşim olmadığı görülmüştür.

Temiz ve Tan (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Fen Öğretiminde Bütünleyici Bilimsel Süreç Becerileri” adlı çalışma, ilköğretim fen öğretimiyle çocukların bütünleyici bilimsel süreç becerilerinin (integrated science process skills) geliştirilip geliştirilmediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçları ilköğretim fen öğretiminin çocukların bütünleyici bilimsel süreç becerilerini yeterince geliştirmediğini ortaya çıkarmıştır.

Ertürk ve Üstündağ (2007) tarafından yapılan “İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiyeye Etkisi” çalışmanın amacı İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişiyeye etkisinin belirlenmesidir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre; görsel öğretim materyali kullanılan grup ile yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun erişiyeye ortalamaları arasında yazılı-görsel öğretim materyali kullanılan grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Erginer, Türkoğlu ve Mumcu (2007) tarafından yapılan “İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuyan Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Öğrenme Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışma, ortaöğretim isteğe bağlı hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları ile öğrenme tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre çevresel etmenlere bağlı öğrenme tercihlerinin başarının yüksek ya da düşük olduğu durumlardan etkilenmediği, duygusal etmenlere bağlı öğrenme tercihlerinin başarının yüksek ya da düşük olduğu durumlardan etkilenmediği görülmüştür. Fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik öğrenme tercihlerinden hiçbirisiyle, İngilizce başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öztürk (2007) tarafından yapılan “Öğrenme Stilleri ve 4MAT Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi” konulu araştırmada Öğrenme Tipleri ve 4MAT Öğretim Modelinin, lise 1. sınıf tarih dersi Tarih Bilimine Giriş ünitesinin öğretiminde öğrencilerin tarih dersi başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin %50.9’unun analitik öğrenen % 24.6’sının imgesel öğrenen, % 12.3’ünün sağ duyulu öğrenen ve yine % 12.3’ünün dinamik öğrenen grubuna dahil olduğu, öğrenme tiplerinin her iki grupta da cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerinin başarı puanlarının öğrencilerin öğrenme tipi tercihlerine göre değişmediği de yapılan analizler sonucu ortaya konmuştur. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası öntest ve sontest toplam Tarih Bilimine Giriş ünitesi başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Bilimine Giriş ünitesi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Tarih Bilimine Giriş ünitesi testi başarı düzeyleri üzerinde ortak etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Güven (2007) tarafından hazırlanan “Öğrenme Stillere Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi” konulu çalışmanın amacı İngilizce dersi dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrenme tipine dayalı etkinliklerin öğrencilerin erişileri, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini tespit etmektir. Fleming’in VARK (visualauditory-kinesthehtic) modeli temel alınarak uygulanan öğrenme tipleri ölçeği ile öğrencilerin öğrenme tiplerinin görsel mi, işitsel mi yoksa dokunsal-devinimsel mi olduğu belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney ve

kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğrenme tipleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Deneysel işlem sonunda deney grubundaki öğrencilerin, gerek, erişim gerek derse yönelik tutum, gerekse öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda kontrol grubundakilere kıyasla anlamlı ve yüksek düzeyde puanlar aldıkları görülmüştür. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin erişim ve kalıcılık puanları ile öğrenme tipleri arasındaki ilişki incelenmiş, dokunsal-devinimsel öğrencilerin dinleme becerisi erişim puanlarının, görsel ve işitsel öğrencilerden oldukça düşük olduğu görülmüştür. Kalıcılık puanları ile öğrenme tipleri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bulgulara bağlı olarak, öğretmen merkezli, ders kitabına odaklı, monoton sınıf ortamında yapılan İngilizce eğitiminde dinleme becerilerinin gelişiminin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, öğrenme tiplerine dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin hem erişimleri, hem derse yönelik tutumları, hem de öğrendiklerinin kalıcılığı üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür.

Uğur (2007) tarafından yapılan “Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı, Cinsiyet ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi” konulu çalışmanın amacı öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşleri cinsiyet, öğrenme tipleri ve başarı değişkenleri açısından incelemektir. Bu amaçla karma öğrenme yaklaşımı çerçevesinde bir web sitesi ve yüz yüze sınıf ortamı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyinin yüksek olduğu, ayrıca öğrencilerin karma öğrenme yöntemine yönelik görüşleri ile yöntemin uygulanmasına yönelik görüşleri arasında pozitif anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri öğrenme

tiplerine ve başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri öğrenme tiplerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kız öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyi erkek öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Başarı puanları dikkate alındığında Ayırıştırıcı ve Yerleştirici öğrenme tipleri arasında ve Ayırıştırıcı lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin başarı puanları karma öğrenme yöntemine yönelik görüşlerine göre farklılık göstermemektedir.

Bayır (2007) tarafından yapılan “Öğrenme Stillerine Göre Yapılandırılan Öğrenen Kontrolünün Öğrenci Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisinin İncelenmesi” konulu çalışmanın amacını, web tabanlı eğitimde, öğrencilerin öğrenme tipine göre yapılandırılan öğrenen kontrolünün öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına ne derece etkisi olduğunun incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrenme tiplerine uygun öğrenen kontrolünün sağlandığı web tabanlı eğitim materyali ile dersi alan öğrenciler ve öğrenme tiplerine uygun öğrenen kontrolünün gözetilmediği web tabanlı eğitim materyali ile dersi alan öğrencilerin başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrenme tiplerine uygun yapılandırılan öğrenen kontrolünün öğrenci başarısına etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğrenme tiplerine uygun öğrenen kontrolünün sağlandığı web tabanlı eğitim materyali ile dersi alan öğrenciler ve öğrenme tiplerine uygun öğrenen kontrolünün gözetilmediği web tabanlı eğitim materyali ile dersi alan öğrencilerin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrenme tiplerine uygun yapılandırılan öğrenen kontrolünün öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olmadığı görülmüştür. Web tabanlı

eğitimde öğrenme tiplerine göre yapılandırılan öğrenen kontrolünün öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olmadığı da görülmüştür.

Koç (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki” konulu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin öğrenme tipleri ile fene yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme tipini tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayrıştıran, öğrenme tipindeki öğrencilerin fen tutumları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Her bir öğrenme tipindeki öğrencilerin tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değiştiren-özümseyen ve değiştiren ayrıştıran öğrenme tipindeki öğrencilerin fen başarıları arasında da anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Her bir öğrenme tipindeki öğrencilerin başarıları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş; değiştiren ve yerleştiren öğrenme tipindeki kız öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cengizhan (2007) tarafından yapılan “Proje Temelli ve Bilgisayar Destekli Öğretim Tasarımlarının; Bağımlı, Bağımsız ve İş Birlikli Öğrenme Stillere Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi” konulu araştırmanın amacı, proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve iş birlikli öğrenme tiplerine sahip sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, Gelişim ve Öğrenme dersindeki akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisini incelemektir. Araştırma sonucunda; bağımlı ve bağımsız öğrenme tipine sahip öğrencilerin bilgisayar destekli, iş birlikli öğrenme tipine sahip öğrencilerin ise proje temelli öğretim tasarımlarında daha başarılı ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Dönmez ve diğerleri (2007) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Derslerinde Grafik Düzenleyicilerin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Bilgiyi Elde Etmelerine Etkisi” başlıklı çalışmada grafik düzenleyiciler hakkında bilgi verilerek, bu araçların kullanımının, Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Al-Quran (2007) tarafından yapılan “İngilizce Okutmanlarının Bilişsel Öğrenme Tipleri” isimli bu çalışma İngilizce okutmanlarının öğrenme tipleriyle düşünme basamaklarını Bloom'un sınıflandırmasına göre değerlendirmektir. Dil ve dil bilimi ile edebiyat öğreticilerinin sınav sonuçları incelenmiş ve öğrenme tipleriyle altı öğrenme amacını öncelikleri arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Bir diğer bulgu da edebiyat öğreticilerinin % 70'inin benzetici ve uzlaştırıcı olmalarıdır ki edebiyat ve dil bilimi öğreticilerinin % 67,5'in ayırıcı ve birleştirici oldukları saptanmıştır.

Temiz ve Kiraz (2007) tarafından yapılan “Birinci Sınıfta Okuma Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulaması” adlı çalışmanın amacı çoklu Zeka Kuramı tabanlı ilk okuma yazma öğretimi sürecinde birinci sınıf öğrencilerinin derse ve öğretmenlerine karşı eğilimine etkisinin ve uygulama süreci ve sonrasında öğrencilerin çoklu zekaları üzerinde bir değişikliğin olup olmadığı araştırılmasıdır. Bu çalışmanın sonucunda ÇZK'nın 1. sınıflar ilkokuma yazma öğretimine öğrenci ve öğretmenlerin derse ve birbirlerine karşı eğilimlerine olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Güven ve Kürüm (2007) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının Öğrenme Tipleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri” başlıklı araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme tipleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli

değişkenlere göre değerlendirmektir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun özümleyici ve dönüştürücü öğrenme tiplerine sahip oldukları, eleştirel düşünme eğilimlerinin ise, genel olarak düşük düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, devam ettikleri programlara, sınıf düzeylerine ve akademik başarı ortalamalarına göre öğrenme tiplerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bedir (2007) tarafından yapılan “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Öğrenme Tipi Profillerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın amacı; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin öğrenme tiplerinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerin en yüksek puanı dokunma belleğinden aldıkları belirlenmiştir. 2. sırada görme belleği, 3. sırada okuma belleği ve 4. sırada işitme belleği yer almıştır. Araştırmaya katılan deneklerin daha çok dokunsal ve görsel öğrenme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin öğrenme tipleri arasında sayısal değerler açısından farklılık olmasına rağmen görme, işitme ve dokunma bellekleri açısından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuma belleğinde gruplar arasında bir farkın olduğu belirlenmiştir. LDS testi uygulanarak öğretmen ve veliler arasında fark olmadığı fakat öğrenci- öğretmen ve öğrenci – veli öğrenme tipleri arasında öğrencilerin lehine bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Kombine bellek açısından da gruplar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. LDS testi sonucunda, öğrenci ile veli arasında fark olmadığı fakat veli ile öğretmen ve öğrenci ile öğretmen arasında fark olduğu belirlenmiştir.

Demirel (2006) tarafından yapılan “Öğrenme Stillerine Göre Anlamlı Gruplar Oluşturmanın Etkililiği” başlıklı çalışmanın amacı öğretmen ve öğrencilerin öğrenme

tiplerinin birbirleriyle benzerlik göstermesi durumunda dil öğrenmede herhangi bir fark oluşup oluşmayacağını belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme tipleri eşleştirildiğinde ve öğrenme tiplerine uygun materyal ve yöntemlerle öğretim yapıldığında öğrencilerin başarısında artış olduğu ortaya çıktı.

Erginer ve Türkoğlu (2006) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Başarıları ile Öğrenme Tercihleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı, ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin, hazırlık döneminde İngilizce dışında seçmeli olarak aldıkları Almanca dersindeki başarıları ile öğrenme tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre çevresel öğrenme tercihlerinden sıcak ortam, Almanca başarısı düşük öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilmiştir. Başarı ile diğer öğrenme tercihleri arasında her hangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Duygusal öğrenme tercihlerinden sorumluluk alarak öğrenme, Almanca başarısı yüksek öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilmiştir. Başarısı ile diğer öğrenme tercihleri arasında her hangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik öğrenme tercihlerinden hiçbiriyle, Almanca başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ağca (2006) tarafından yapılan “Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stillerine Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışma araştırma, hipermedya ortamlarda öğrenme tiplerine dayalı farklı gezinti yapılarının akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda gezinti yapısının öğrencilerin başarılarını etkiler nitelikte olduğu saptanmıştır. Genel itibarıyla özümseyen öğrenme tipine sahip olan bireyler doğrusal yapıda, yerleştiren öğrenme tipine sahip bireyler doğrusal olmayan yapıda, değiştiren öğrenme tipine sahip

bireylerin doğrusal yapıda ve son olarak ayrıştıran öğrenme tipine sahip olan bireylerin ise doğrusal olmayan yapıda daha başarılı olduğu sonucu bulunmuştur.

Otrar (2006) tarafından yapılan “Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki” konulu çalışma öğrenme tipleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı (her bir puan türü için) arasındaki ilişkiyi ve buna ek olarak öğrenme tiplerinin okul başarısı ve ÖSS puanlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda MÖSÖ alt boyutlarının 1. Cinsiyet değişkenine göre sosyal etkileşim, görsellik ve otorite alt boyutlarında 2. Yaş değişkenine göre dokunsallık, görsellik, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında 3. Algılanan sosyoekonomik düzey değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında 4. Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında 5. Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre dokunsallık aydınlatma alt boyutlarında 6. Okulun niteliği değişkenine göre dokunsallık, görsellik, işitsellik ve sebat alt boyutlarında 7. Okulun türü değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, işitsellik ve zaman alt boyutlarında 8. Öğrenim görülen alan değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Öte yandan MÖSÖ alt boyutlarının akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan analizle dokunsallık, görsellik, ve sebat alt boyutu puanlarının OÖBP’ni açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Benzer durum ÖSS puanları için de geçerlidir. Sosyal etkileşim alt boyutu puanlarının ÖSS sözel ham puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Önder (2006) tarafından yapılan “Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri” konulu araştırmada, Fizik dersi İş-Enerji ünitesi konularında öğrenme tiplerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının Fizik dersi başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, hem deney hem de kontrol grubunun Fizik dersi başarıları öntest sonuçlarına göre anlamlı düzeyde arttığı ve deney ile kontrol gruplarının Fizik dersi başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrenme tiplerine göre başarı incelendiğinde, düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda en yüksek puan ortalamasına işitsel öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına hareketli öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası başarı karşılaştırıldığında yalnızca işitsel ve hareketli öğrenciler arasında işitsel öğrenciler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğrenme tiplerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı deney grubunda ise, en yüksek puan ortalamasına görsel öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına hareketli öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak grupların başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğrenme tiplerine göre başarı puanları arasında karşılaştırma yapıldığında; deney grubundaki işitsel öğrenciler ile kontrol grubundaki görsel ve hareketli öğrenciler arasında, deney grubundaki görsel öğrenciler ile kontrol grubundaki görsel ve hareketli öğrenciler arasında ve deney grubundaki hareketli öğrenciler ile kontrol grubundaki hareketli öğrenciler arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farka rastlanırken, deney grubundaki işitsel ve kontrol grubundaki işitsel öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Aşkın (2006) tarafından yapılan “Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi” konulu araştırmanın amacı, öğrenme tipleri ile

ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında elektronik ortamda yayımlanan çalışmaları incelemektir. Araştırma sonucunda, öğrenme tipleri ile ilgili çalışmaların 2002–2005 döneminde arttığı, genellikle Kolb ğrenme tip modelini temel aldığı, büyük çoğunluğunun ABD’de yapıldığı, tekil ve ikili araştırmalardan oluştuğu, yükseköğretim alanında yoğunlaştığı, bilişsel öğrenme tip tercihini ele aldığı, temel etken olarak psikolojik etkeni incelediği, genellikle nicel araştırma yönteminin ve betimsel araştırma türünün tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Yağız (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde ğrenme Stilllerine Dayalı ğretim Etkinliklerinin ğrenci Erişi ve Tutumlara Etkisi” konulu araştırma ilköğretim Fen Bilgisi dersinde, öğrencilerin öğrenme tiplerine dayalı ğretim etkinliklerinin onların erişi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda; öğrenme tiplerine dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişi ve tutumları ile geleneksel öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerin erişi ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Demir (2006) tarafından yapılan “Sınıf ğretmeni Adaylarının ğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler ğretimi” konulu çalışma amacı, sınıf ğretmeni adaylarının öğrenme tiplerini belirlemek ve elde edilen sonuçları sosyal bilgiler ğretimi açısından değerlendirip önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin yaklaşık olarak %5’inin "Değiştiren", %33’ünün "zmseyen", %44’ünün "Ayrıştıran" ve %18’inin de "Yerleştiren" başat öğrenme tiplerine sahip oldukları anlaşılmıştır. Araştırmanın diğer bulgularına göre ğretmen adaylarının ğretim türleri ile öğrenme tipleri arasında anlamlı farklılık bulunurken cinsiyetleri ile öğrenme tipleri arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir.

Demircioğlu (2006) tarafından yapılan “Tarih Öğretmen Adaylarının Öğrenme Şekilleri Üzerine Nitel Bir Çalışma” konulu araştırmanı amacı, Dean (1996) tarafından ortaya konan aday öğretmenlerin öğrenme şekillerini, tarih öğretmen adaylarının öğrenme şekilleriyle karşılaştırmaktır. Elde edilen sonuçların ışığı altında, çalışmaya katılan 32 tarih öğretmen adayının tartışma, grupla ve kendi kendini değerlendirerek öğrenme etkinliklerini istenilen düzeyde gerçekleştiremedikleri anlaşılmaktadır.

Hansen (2006) tarafından yapılan “Öğrenme Tip ve Stratejileri ile Kendi Kendine Başarılı Bir Dil Öğrenimi Nasıldır?” adlı çalışmanın amacı yabancı dil öğreniminde öğrenci otonomisini sağlama ve bunun öğrenme tipleri ve öğrenme stratejileri ile olan ilişkilerini değişik bir bakış açısıyla incelemektir. Sonuç olarak öğrenci otonomisi konusunda meydana getirilmiş çeşitli teoriler, bizi birey tarafından belirlenen entegre bir öğrenme modeline götürmektedir.

Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından yapılan “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi” konulu araştırma ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme tiplerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek ve başarı ile öğrenme tipleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme tipleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Yaş ile Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine (somut-soyut) ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders başarı ortalamaları ile Kolb'un öğrenme tipindeki her bir öğrenme biçimi arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçlar Matematik başarı ortalaması ile Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimi arasında .01 düzeyinde anlamlı, negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı şekilde Türkçe ve Fen Bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile Soyut

Kavramsallaştırma (SK) öğrenme biçimi arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimi ile Fen Bilgisi dersi başarı puanı arasında da yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Peker (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki” adlı araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme tipleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda üçüncü tip öğrenenler ile dördüncü tip öğrenenlerin matematik başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın üçüncü tip öğrenenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Yenilmez ve Çakır (2005) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Stilleri” konulu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe okuyan öğrencilerin matematik öğrenme tipleri ve öğrenme tipleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre; cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik karne notuna göre matematik öğrenme tiplerinin seçiminde farklılıklar olduğu ortaya çıkarken, okul öncesi eğitimi alma durumu ve anne-baba eğitim durumlarına göre matematik öğrenme tiplerinin seçiminde farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Köprülü (2005) tarafından yapılan “Bazı Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Yabancı Dil Öğretimi ve Öğretimi ile İlişkisi” başlıklı araştırma İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme tiplerinin belirlenmesi ve aralarında belirgin farkların olup olmadığının ortaya çıkarılması ve bu tiplerin doğuştan mı yoksa öğrenme deneyimlerinden mi etkilendiğini bulmak amacıyla yapılmıştır. Bu

çalışmada, öğrencilerin öğrenme tipleri ile üniversiteleri arasındaki tek fark analitik/bütünsel öğrenme tipinde bulunmuştur. İkinci araştırma problemi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme tiplerinin farklılığını araştırmıştır ve elde edilen sonuçlara göre dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıflara göre daha aktif, daha görsel ve sözel ve de daha analitik ve bütünsel öğrenme tipine sahip oldukları bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin bölümlerinde gördükleri üç senelik eğitimin sonucu olarak aktif öğrenme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Hasırcı Kaf (2005) tarafından yapılan “Görsel Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” konulu çalışmanın amacı, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, görsel öğrenme tipine göre düzenlenen, öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın bulgularına göre, Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme tipine göre düzenlenen öğretimin görsel öğrenme tipine sahip öğrenciler için akademik başarı üzerinde etkili olduğunu fakat kalıcılık puan ortalamaları açısından etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Çubukçu (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi” konulu araştırmada amaç; öğretmen adaylarının düşünme tiplerinin, öğrenme çevrelerini algılama, etkileşimde bulunma ve tepki vermesini nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırmada elde edilen bulgulardan öğretmen adaylarının düşünme tipleri dağılımında Kuralcı ve Hiyerarşik düşünme tiplerinin yüksek, Muhafazakâr ve Yerel düzeydeki düşünme tiplerinin düşük oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşünme tipleri ve öğrenme biçimleri dağılımında cinsiyet ve branş etkili bir faktör olmuştur. Öğretmen adaylarının düşünme tipleriyle, tercih ettikleri öğrenme biçimi arasında bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yılmaz (2004) tarafından yapılan “Bazı Anadolu Liselerindeki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme Tipleri ile Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme Tiplerinin Zıtlaşması ve Benzemesi” başlıklı çalışmanın amacı, Ankara merkez ilçelerine bağlı Anadolu Liseleri hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme tiplerini ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme tiplerini belirlemek; aynı zamanda bu iki bulgu arasındaki benzerlikleri ve farkları ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunlukla kinestetik/bedensel öğrenme tipine sahip oldukları, fakat diğer öğrenme tiplerinin de ortalamalarının yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin tek bir tipe bağlı olarak öğrenmek yerine, öğretim metotlarının, tekniklerinin ve materyallerinin zengin ve çeşitli olarak kendilerine sunulduğu bir dil öğretimini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Her ne kadar öğrencilerin algısal öğrenme tiplerinin ve öğretmenlerinin algısal öğretme tiplerinin uyduğu belirlense de, öğrencilerin öğrenme tiplerine hitap eden öğretim metotları ve teknikleri, materyalleri bakımından zengin ve çeşitli bir öğrenme ortamı olmadığı altı okulda genel olarak yapılan öğretim tipi envanteri sonuçları doğrultusunda saptanmıştır. İngilizce öğretmenlerine sunulan öğretim tipi envanteri sonucunda öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin öğrenme tiplerini ve bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik bir çalışmada bulunmadıklarını, öğrencilerinin nasıl öğrendiğinden ziyade ne öğrendikleriyle daha fazla ilgilendikleri, öğretim metotlarını ve sınıfta kullandıkları materyalleri gerektiği kadar çeşitlendirmedikleri saptanmıştır.

Yıldırım (2004) tarafından yapılan “Öğrenme Çevresinin Sonuçları: Öğrenenlerin Görsel Düzen Kurallarının Nasıl Olduğu” adlı çalışma öğrencilerin çoklu ortamın bilişsel araç olarak kullanıldığı yapılandırmacı bir öğrenme ortamında, takımlar halinde geliştirdikleri çoklu öğrenme ortamına görsel tasarım ilkelerini nasıl

uyguladıklarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, takımların çoğunluğunun, yapılandırmacı bir öğrenme ortamında dönem projesi olarak geliştirdikleri çoklu öğrenme ortamına, görsel tasarım ilkelerinin büyük bir bölümünü etkili bir şekilde uyguladıklarını ortaya koymuştur.

Uzuntiryaki ve diğerleri (2004) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Tipi Tercihleri ve Cinsiyet Farklılıkları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğrenme tiplerini belirlemek, kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme tipleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin işbirlikçi öğrenme tipindeki ortalamalarının en yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme tipleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Karataş (2004) tarafından yapılan “Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Tiplerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmada öğrencilerin öğrenme tipleri ile öğretmenlerin öğretme tiplerinin eşleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretme tipi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ancak öğrencilerin öğrenme tipleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet ve fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretim elemanlarının öğretme tipleri ile öğrencilerin öğrenme tiplerinin eşleştirilmesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Acad ve diğerleri (2004) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Biçimleri” konulu çalışmada “öğrenme tipleri ve stratejileri, öğrenmede önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Eğer bireylerin öğrenme

biçimlerinin ne olduğu belirlenirse, onların nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay kestirilebilir. Bu anlamda öğrencilerin matematik öğrenmede kullandıkları yolların belirlenmesi, önem taşımaktadır” görüşü savunulmuş bu amaçla çalışmada Eğitim Fakültesine devam eden öğretmen adayı öğrencilerin matematik öğrenmede kullandıkları öğrenme biçimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler üzerinde uygulanan anket sonuçlarına göre, öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme biçimleri ve bu öğrenme biçimlerinin öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılaşma durumuna ilişkin ulaşılan bulgular çerçevesinde matematik eğitimine ve öğretmen yetiştirmeye yönelik birtakım öneriler getirilmiştir.

Özsoy (2004) tarafından yapılan “Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri” çalışmanın amacı 10. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipleri ile geometrik düşünme düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmada elde edilen verilere göre, öğrencilerin genelde ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme tiplerine sahip oldukları ve geometrik düşünme düzeylerinin de düzey 2 (analitik dönem) ve düzey 3 (yaşantıya bağlı çıkarım) olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin her iki testten almış oldukları puanlar arasındaki bakılmış, öğrenme tipleri ile geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular onuncu sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerini tahmin etmede öğrenme tiplerinin etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

Gülten ve Gülten (2004) tarafından yapılan “Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersi Notları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmada Lise 2. sınıf öğrencilerinin geometri dersi notları ile öğrenme tipleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilere uygulanan 28 soruluk anket sonucunda

öğrencilerin geometri dersi notları ile görsel öğrenme tipi arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu tespit edilmiştir.

Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından yapılan “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” konulu araştırmanın amacı Hntrich, Smith, Garcia ve McKeachie'nin (1991) geliştirdikleri Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) ölçeğini Türkçe'ye uyarlamaktır. Yapılan analizler sonucunda toplam 81 maddeden oluşan ölçekte GÖ altı faktörlü, ÖSÖ ise dokuz faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları 0.86 ile 0.41 arasında, düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları 0.19 ile 0.66 arasında değişmektedir. T testi sonuçları, üst % 27 ile alt % 27 grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğunu göstermiştir.

Özkan ve diğerleri (2004) tarafından yapılan “Öğrencilerin Öğrenme Tipi Tercihlerinin Biyoloji Başarılarına Olan Etkisi” adlı çalışmanın amacı tercih edilen öğrenme tiplerinin lise 2. sınıf öğrencilerinin biyoloji başarısına olan etkisini araştırmaktır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme tipleri ile biyoloji başarıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca, özümseyen öğrenme tipine sahip öğrenciler, ayrıştıran, değiştiren ve yerleştiren öğrenme tipine sahip olan öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur.

Kabadayı (2004) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması: Konya İli Örneği” adlı araştırmanın amacı, 10-12 yaş öğrencilerine, daha esnek ve çoklu seçenekler sunan, sınıf çalışmalarında daha etkili olmalarını sağlayacak, farklı öğrenme özelliklerini içeren bilişsel öğrenme tiplerini "Briggs-Myers Tip Göstergesi (B.M.T.G.)" ölçeği aracılığıyla onların genel ve cinsiyetlerine göre tespit ederek eğitimci ve öğretmenlere, bu

biçimlerin program geliştirme ve sınıf içi etkinliklerinde önemi üzerine bazı önerilerde bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin ortak özellikleri, bağımlı, duyarlı, sabırlı, uyumlu, gözlemci, sakin, eleştirilmeye ve eleştirmeye karşı hassas, muhafazakâr olmalarıdır. Kız ya da erkek öğrencilerin öğrenme biçimlerinde birinin lehine diğerine karşı kayda değer bir farklılık olmayıp, kız ya da erkek öğrenciler doğuştan ya da sonradan kazandığı özelliklerini eğitim ortamında kaynaştırıp öğrenme biçimine dönüştürmede aralarında önemli bir farkın olmadığı açığa çıkmıştır.

Peker ve Aydın (2004) tarafından yapılan “Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri” isimli araştırmanın amacı, sınavla öğrenci alan liselerin ikinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme tiplerini belirlemektir. Bu çalışmada sınavla öğrenci alan Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi ikinci sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının ikinci tip öğrenen, çeyreğinden biraz fazlasının üçüncü tip öğrenen ve çok az bir kısmının birinci tip ve dördüncü tip öğrenen olduğu belirlenmiştir. Ancak Fen Lisesi öğrencilerinde birinci tip öğrenenlerin beşte birlik oranı oluşturduğu görülmüştür. Sonuçlardan da görüldüğü gibi bir sınıf ortamında tek bir öğrenme tipine sahip bireyler değil, farklı öğrenme tiplerine sahip bireyler bulunabilmektedir.

Peker ve diğerleri (2003) tarafından yapılan “Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimde 4MAT Öğretim Modeli” konulu çalışmanın amacı, öğrenme tipleri ve öğrenme tiplerine dayalı öğretim hakkında tartışmaktır. 4MAT öğretim sistemi bir döngü olarak kabul edilmiş, dersin işleniş bu döngüye göre uyarlanarak şu şekilde değerlendirilmiştir: Birinci adımda birinci tip sağ mod öğrenenler için somut bir yaşantı ortaya atılır. İkinci adımda birinci tip sol mod öğrenenler için ortaya atılan yaşantı üzerinde düşünceler üretilir, analiz edilir. Üçüncü adımda ikinci tip sağ mod öğrenenler

için yaşantı ve düşünceler kavramlarla bütünleştirilir. Dördüncü adımda ikinci tip sol mod öğrenenler için kavramlar incelenir ve formüle edilir, tanımlanır. Beşinci adımda öğretmen tarafından hazırlanan materyaller öğrencilere dağıtılır ve tanımlanmış kavram ve bilgiler üzerinde çalışılır. Altıncı adımda öğrencilerin kendi materyallerini oluşturmalarına izin verilerek öğrenciler kendilerinden bir şeyler ekleyerek mevcut bilgileriyle uygulama yaparlar, verilen aktiviteleri çözerler. Yedinci adımda öğrencilerin yaptıkları uygulamaların sonuçları ve kurdukları yeni planlar değerlendirilerek analiz edilir. Sekizinci adımda öğrenciler öğrendiklerini, planladıklarını kendi kendilerine uyguluyorlar ve arkadaşlarıyla paylaşırlar.

Mutlu ve Aydoğdu (2003) tarafından yapılan “ Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı” konulu makalede, öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğrenme sürecinde dikkate alınması gerektiği konusu vurgulanmıştır. Bu çalışmaya göre öğretmen, öğretim sürecinde öğrencilerinin bireysel öğrenme farklılıklarını (öğrenme stillerini) dikkate almalı ve bunlara uygun bir öğretim ortamı hazırlamalıdır. Bunun sonucunda ise; öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir öğretim yapılarak, öğrencilerin başarılarının arttırılacağı düşünülmektedir.

Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından yapılan “Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” başlıklı çalışmanın amacı Bolu ve Mardin de bulunan iki farklı okulun ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme tipleri arasındaki farkın karşılaştırılması ve öğrenme tipleri ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bulgular, iki okuldaki öğrencilerin, öğrenme tipleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ve yine yapılan (Pearson) korelasyon analizi sonuçları katılımcı öğrenme tipi alt boyutu ile öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ekici (2003) tarafından yapılan “Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Önemi” konulu araştırmada, uzaktan eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yeri olan eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, bireylerin öğrenme tiplerinin önemi vurgulanmaktadır. Araştırmada şu sonuçlara varılmıştır: öğrencilerin sadece %23,1’i, yani sadece dörtte birinin, kendilerine sunulan eğitim ortamlarının kolay öğrenmelerini sağlamak yönünde yeterli olduğunu belirtmeleri, öğrencilerin farklı öğrenme tiplerine sahip olduklarını ve farklı eğitim ortamlarını tercih ettiklerini destekler nitelikte bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrenme tiplerine göre; Soyut Random öğrenme tipine sahip öğrencilerin yüz yüze eğitim ortamlarını tercih ederlerken, Somut Random ve Soyut Ardışık öğrenme tipine sahip öğrencilerin Basılı eğitim ortamlarını tercih ettikleri ve Somut Ardışık öğrenme tipine sahip öğrencilerin görsel-işitsel eğitim ortamlarını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Eren (2003) tarafından yapılan “Öğrenme Biçimi Tercihleri Envanterinin (ÖBTE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları” başlıklı araştırmanın amacı, bir "Öğrenme Biçimi Tercihleri Envanteri" (ÖBTE) geliştirmektir. ÖBTE'nin geliştirilmesi sürecinde, Felder- Silverman'ın, Swassing ve Barbe'nin öğrenme biçimleri modellerinden ve Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'ndan yararlanılmıştır. Böylece "işitsel", "Görsel", "Aktif ve "Düşünsel" boyutlara ilişkin, 30'ar madde olmak üzere toplam 120 madde yazılmıştır. Bu aşamadan sonra denemelik ölçek Müzik, Resim, İşletme, Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören toplam 400 öğrenciye bir yönergeyle verilmiştir. Madde ayırıcılık analizlerinin sonucunda, boyutları oluşturan maddeler için hesaplanan t değerleri 2,14 serbestlik derecesinde $P < 0.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, denemelik

ölçeğin geneli ve boyutları için hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlikleri de yeterli bulunmuştur.

Kırkgöz ve Doğanay (2003) tarafından yapılan “İngilizceyi Bir Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Beyin Yarıküre Tercihleri ve Öğrenme Tipleri Algıları” adlı araştırmanın amacı, öğrencilerin önceki dil eğitimleri, uzmanlık alanları ve dil kursu final notları değişkenlerinin beyin yarı küre tercihleri (analitik/global) ve öğrenme tipleri (görsel, işitsel, kinestetik) tercihleriyle ilişkilerini belirlemektir. Araştırmanın sonuçları, araştırılan üç değişken ve öğrencilerin teşhis edilen öğrenme stilleri tercihleri ve beyin yarıküre tercihleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir.

Fer (2003) tarafından yapılan “Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Biçemlerine Göre Kolay Öğrendikleri Öğrenme Etkinlikleri” konulu araştırma matematik, fizik ve kimya öğretmenliği öğrencilerinin, öğrenme tipleri ile kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını, belirlemeyi amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Bulgular, öğrencilerin öğrenme tipleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, buna karşın öğrenme tipleri ile kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Peker (2003) tarafından yapılan “Öğrenme Stillere Dayalı Matematik Öğretimi” adlı araştırmanın amacı; matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme tiplerine uygun bir öğretimi hangi düzeyde uyguladıklarını tespit etmektir. Sonuç olarak; matematik öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme tiplerini çok fazla dikkate almadıkları tespit edilmiştir.

Ekici (2003) tarafından yapılan “Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi” konulu araştırmanın amacı, liselerde uygulanan biyoloji dersi öğretiminin

öğrencilerin öğrenme tiplerine uygun yapılp yapılmadığını belirlemektir. Araştırma sonunda, biyoloji öğretmenlerinin I. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Tipine yönelik öğretim yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir. II. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Somut Ardışık ve III. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Tipine yönelik öğretim yaptıkları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmenlerinin farklı öğrenme tiplerine yönelik olarak kullandıktan öğretim yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Ekici (2002) tarafından yapılan “Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği” konulu çalışmanın birinci amacı, Gregorc Öğrenme Tipi Modeli ve Gregorc Öğrenme Tipi Ölçeği hakkında bilgi vermek; ikinci amacı ise, Gregorc Öğrenme Tipi Modeline ait Ölçeği Türkçeye uyarlayarak, Türkiye’de uygulanabilirliğini bir grup lise öğrencisi üzerinde test etmektir. Ölçeğin Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayıları Somut Ardışık Öğrenme Tipi için 0.72, Soyut Ardışık Öğrenme Tipi için 0.69, Somut Random Öğrenme Tipi için 0.73 ve Soyut Random Öğrenme Tipi için 0.81 olarak bulunmuştur. Sonuçlar ölçeğin Türkiye’de de kullanılabileceğini göstermiştir.

Bilgin ve Bahar (2002) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada, ilköğretim bölümünün farklı branşlarında okuyan, Fen Bilgisi Öğretimi I dersini alan öğrencilerin öğrenme tipleri arasındaki fark, Fen bilgisi dersine karşı tutumları arasındaki fark ve öğrencilerin öğrenme tipleri ile fen bilgisi dersine karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin öğrenme tipleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, Fen bilgisi öğrencilerin fen bilgisi dersine olan tutumlarının, matematik ve sınıf öğretmeliği öğrencilerinden

istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğunu ve öğrencilerin bağımsız, işbirlikçi ve katılımcı öğrenme tipleri ile fen bilgisi dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Oktar, Ergür ve Saraçbaşı (2002) tarafından yapılan “Hacettepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Öğrenme Tipi Tercihleri Yönünden İncelenmesi” konulu araştırmanın amacı Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda yabancı dil eğitimi alan farklı fakülte ve bölümlere kayıtlı öğrencilerin öğrenme tercihlerini belirlemek ve bu öğrencilerin öğrenme tercihlerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, kayıtlı oldukları fakülte ve İngilizce hazırlık şubelerine göre farklılık gösterip, göstermediğini saptamaktır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir: Kız öğrencilerin % 33,3’ü, erkek öğrencilerin % 26,2’si görsel öğrenmeye yatkındır. Kız öğrencilerin %7’si, erkek öğrencilerin % 5,7’si işitsel öğrenme tercihi göstermiştir. Araştırmaya alınan bütün yaş gruplarında görsel öğrenme en yoğun olarak tercih edilmiştir.

2.3. Türkiye Dışında Yapılmış Araştırmalar

Pulver ve Kevin (2008) tarafından yapılan “Kararsız Üniversite Öğrencilerinin Alan Seçimi Tahmininde Myers-Briggs Tip Göstergesinin Geçerlik Artışı” başlıklı çalışma da Myers-Briggs Tip Göstergesi ve Güçlü Olan İlgiler Envanteri kararsız üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilere a) Yalnızca Güçlü Olan İlgiler Envanteri b) Myers-Briggs Tip Göstergesi ve Güçlü Olan İlgiler Envanteri ardışık olarak uygulanmış ve analizleri yapılmıştır. Güçlü Olan İlgiler Envanteri mesleki içerik % 45,4 oranında tahmin edilmiş, Myers-Briggs Tip Göstergesi ve Güçlü Olan İlgiler

Envanteri birlikte uygulandığında ise bu oran % 48,3 olarak artış göstermiş olmasına rağmen beklenen artış gözlenememiştir.

Slack ve Norwich (2007) tarafından yapılan “ Öğrenme Tipleri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Değerlendirilmesi: Sınıf Temelli Bir Çalışma.” başlıklı araştırmanın amacı bireysel öğrenme tiplerini (görsel, işitsel ve kinestetik) ölçmek için yapılmış mevcut bir testin geçerlik ve güvenirlğini araştırmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre farklı öğrenme tiplerine sahip üç grup öğrencinin yalnız görsel, yalnız işitsel ve görsel işitsel oldukları gözlenmiştir. Öğrencilere kelimeleri akılda tutma öğretildikten bir hafta sonra kelimeleri akılda tutmanın daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Khanagov (2007) tarafından yapılan “Farklı Kişisel Tiplerle Etkili Çalışma: Myers-Briggs Tip Göstergesi’ne Bir Bakış.” adlı çalışmada Myers-Briggs Tip Göstergesi üzerinde durulmuştur. 1921 yılında Carl Jung 24 asır önce Hipokrat tarafından ortaya konan dört farklı tipten bahsetmişti. O bu farklılıkların kişisel bir anormallik olmadığı belirtmişti. Onun yerine erken çocukluk döneminde ortaya çıkan kişisel tercihlerin rol oynadığı herkesin sahip olduğu tahmin edilebilir ve sınıflandırılabilir insan davranışları olduğunu belirtmiştir. 1942 yılında anne-kız olan Katherine Cook Briggs ve Isabella Briggs Myers, Jung’un teorisini Myers-Briggs Tip Göstergesi’ne dönüştürdüler. Myers-Briggs Tip Göstergesi kişinin olaylara ve hayata nasıl yaklaştığı, insanların farklı işlerde neden iyi olduğu ve neden insanların birbirlerini yanlış anladığı ile ilgili 16 farklı kişisel tip ortaya koymaktadır. Makale bununla beraber kendi aralarındaki farklılıklarla ilgilenen çocuklar, öğretmenler, aileler ve iş arkadaşlarına yardımcı bir araç olarak ileri sürülmektedir.

Beliavsky (2006) tarafından yapılan “Vygotsky ve Gardner’ın Gözden Geçirilmesi: Açığa Çıkmamış İnsan Gerçeği” adlı bu makalede yazar Lev Semenovich Vygotsky ve Howard Gardner’ın teorilerini ve felsefi görüşlerini kendi bakış açısıyla ele almıştır. Burada yazar Vygotsky’nin görüşünün Gardner’ın Çoklu Zekâ Teoremi’nin bir uzantısı olduğunu ve bu iki içeriğin eğitime, öğrenmeye ve öğretime yeni bir ışık tutacağını ileri sürmüştür. Makale Vygotsky’nin Yakınsal Gelişim Alanı’nı Gardner’ın öğrencilerin zekâ kombinasyonu ile ilgili eğitimsel yaklaşımından yararlanarak ortaya attığını ileri sürmektedir. Bu öğretim ve öğrenme fikri eğitimcilerde daha ileri bir eğitim yapmak, anlamayı öğretmek, motivasyonu sağlamak, öğrencilerin yaratıcılık ve hayallerini geliştirmek ve öğrencilerin kendi kişisel, sosyal ve akademik gelişimleri için fikir verecektir.

Yeung, Read ve Schmid (2005) tarafından yapılan “Birinci Sınıf Kimya Öğrencilerinin Akademik Performans ve Öğrenme Tipleri” adlı çalışmanın amacı, Sidney Üniversitesi Kimya Bölümünde birinci sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenme tiplerinin dağılımını belirlemeyi ve dönem sonu sınavındaki akademik performans ile bu tipler arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmanın bulgularına göre öğretim biçimi, değerlendirme soruları ve öğrencilerin öğrenme tip tercihleri hakkında bilgiye sahip olunmasının, bu bilginin öğretim sürecinde hedeflenen gelişimin sağlanmasında kullanılabileceğini göstermiştir.

Kayes (2005) tarafından yapılan “Kolb Öğrenme Tipi Envanterinin İç Geçerlik ve Güvenirlik Analizi” adlı çalışmanın Kolb Öğrenme Tipi Envanterinin tekrar güvenilirlik ve geçerlik analizlerini yapmak ve örneklemin kişisel özelliklerine göre envanterden aldıkları puanları analiz etmektir. Araştırmanın sonucunda öğrenme tipinin yapılan ilk geçerlik ve güvenilirlik analizlerini desteklediği görülmüştür. Cinsiyet

değişkenine göre puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamış ancak mezun olan öğrencilerin puanları soyut kavramsallaştırma boyutunda mezun olmamış öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone (2004) tarafından yapılan “Honey ve Mumford’un Öğrenme Tipleri Anketi” adlı çalışmada öğrenme tiplerini bilmenin öneminden söz edilmektedir. Çalışmada, araştırmacıların son 40–50 yılda yaptıkları araştırmalar neticesinde tanımlandıkları farklı öğrenme tiplerine ve bu tiplerin birbirinden farklılıklarına değinilmektedir. Yapılan çalışmanın ışığında yayımlanan rapora göre bireysel farklılıklar neticesinde farklı öğrenme tiplerinin var olduğu ortaya konmaktadır. “Yaşam boyu öğrenim” fikrinin mantığı bireylerin öğrenme sürecinde kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini doğru analiz ederek bu süreci devam ettirmeleridir. Öğrenme tiplerini açıklayan pek çok teori bulunmaktadır. Ancak çalışmada farklı modellerin farklı ülkelerde tercih edildiğinden söz edilmektedir. Öğrenme tipleri modelleri günümüzde pek çok sektörde etkili ve yaygın olarak kullanılan bir duruma gelmiştir. Örneğin Amerika’da Dunn ve Dunn tip modeli birçok ilkokulda tercih edilirken; İngiltere’de Kolb’un öğrenme tip envanteri ve Honey ve Mumford’un Öğrenme tipleri anketi yaygın olarak kullanılmaktadır.

Aragon (2004) tarafından yapılan “Amerikan Lise Sonrası Eğitiminde Hintli ve Alaskalı Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Alıştırmaları” adlı araştırma Amerika’nın güneybatısındaki genellikle iki yıllık olan küçük kolejlere giden Hintli ve Alaskalı öğrencilerin lise sonrası eğitimde öğrenme ve düşünme etkinliklerini incelemiştir. Sonuç olarak sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerin “en iyi, en kötü ve orta” öğrenme ve düşünme yetenekleri ortaya çıkmıştır. İncelenen 14 yeteneğin dışında yalnız dördü “orta/ortalama” beceri seviyesi teşhis edildi. Bunlar bilgiyi işleme, oto test, yardım

olarak çalışma, düzenli çalışma ve ayrıntılı uygulamadır. Yetenek alanlarının üçü “alçak/orta” beceri ile sınırlıdır Bunlar motivasyon düzeyi, ana fikri bulma becerisi ve akılda tutma niteliğidir. Bu yetenek alanlarından altısı “alçak” beceri düzeyinde olarak teşhis edilmiştir. Bu beceriler ise tutum, strateji kullanımı, odaklanma, kaygı düzeyi, zamanı kullanma ve bilinçaltı uygulamalarıdır.

Janes ve Reichard (2003) tarafından yapılan “ Öğrencilerin Öğrenme Tipleri Alana Özgü mü?” adlı araştırmanın amacı, “sayısal, sözel, eşit ağırlık, yabancı dil” olmak üzere alanlarına göre lise öğrencilerinin öğrenme tiplerini araştırmaktır. Araştırma sonuçlarında cinsiyetin öğrenme tipleri üzerinde etkisinin olmadığı diğer taraftan alana yönelik farklı tiplerin ağırlıklı olduğu ve akademik başarıyı öğrenme tiplerinin etkilediği tespit edilmiştir.

Keri (2003) tarafından yapılan “Geleneksel ve Geleneksek Olmayan Öğrencilerin Öğrenme Tipleri: Canfield’ in Öğrenme Tipi Envanterini Kullanarak.” adlı çalışmada geleneksel ve geleneksel olmayan öğrencilerin öğrenme tiplerindeki farklılıkları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları Canfield’in envanterinin geleneksel ve geleneksel olmayan öğrencilerin öğrenme tiplerindeki farklılaşmanın yetersiz olduğunu göstermiştir.

Mark, Bruce ve William (2003) tarafından yapılan “Öğrenme Sonuçlarını Artırma: Öğretimsel Teknolojinin Etkileri, Öğrenme Tipleri, Öğretimsel Yöntemler ve Öğrenci Davranışları” başlıklı araştırmada öğrenme tipleri, anlatım yöntemleri, öğrenci davranışları ve öğrenme tiplerinin birbirleriyle ilişkisi üzerinde durulmuştur. Bu araştırma öğrenmeyi etkileyen pek çok faktör bulunduğunu ve teknolojinin de etkisiyle çoklu etkilerin de gözlenebildiğini ifade etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, teknolojiyi kullanmaya alışkın öğrenciler ile teknolojiyi kullanmayan öğrencilerin

öğrenmelerinde elde edilen sonuç birbirinden farklı olmaktadır. Düz anlatım yöntemini tercih edenlerin üç farklı çeşit öğrenme sonuçları ortaya koydukları gözlenmiştir.

Novin, Arjomand, ve Jourdan (2003) tarafından yapılan “Muhasebe, Yönetim, Pazarlama ve Genel İşletme Alanlarında Öğrenim Gören Lisans Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Öğrenme Tipleri” isimli çalışmaya göre öğrenme tipleri hakkında yapılan araştırmalar, kişisel karakteristiklerin, geçmiş tecrübelerin, cinsiyetin ve etnik kökenin öğrencilerin öğrenmelerini etkilemiştir. Çalışmada elde edilen bulgular; Muhasebe, Yönetim, Pazarlama ve Genel İşletme gibi dallarda okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğunun “özümseyerek” ve “ayrıştırarak” öğrendiklerini açıkça göstermiştir.

Ching-Chun ve Julia (2002) tarafından yapılan “Web Temelli Derslerde Öğrenme Stratejisi, Modeli, Tipi ve Başarı Arasındaki İlişki” konulu çalışmada öğrenci başarısı, öğrenme stratejileri, öğrenme biçimleri, öğrenme tipleri ve öğrenci karakterleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin derslerden önemli fikirler edinmek ve önemli kavramlara ilişkin anahtar kelimeleri ezberlemek için öğrenme stratejilerinin çoğunu kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin notlarını kontrol etmekle daha çok ilgilendikleri, sınıfla ve öğretmenleriyle e-mail, tartışma forumu veya sohbet odalarını kullanarak iletişim kurmak konusunda aynı ilgiyi göstermedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenme stratejisi, sınıf notu ile ölçülen öğrenci başarısının dörtte birini açıklayan tek önemli faktör olarak göze çarpmıştır.

Clara (2002) tarafından yapılan “Ortaöğretim İngilizce Öğrencilerinin Öğrenme Tiplerindeki Çok Kültürlü Farklılıklar” adlı çalışmada ABD’de ortaöğretime devam eden Ermeni, Koreli, Meksikalı ve Vietnamlı İngilizce öğrenen yabancı öğrencilerin öğrenme tipleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenciler fizyolojik etkenlere dayalı öğrenme tipinde büyük veya küçük tercih farklılıkları gösterirken,

toplumsal etkene dayanan öğrenme tipinde önemli etnik grup farklılıkları ortaya koymuşlardır. Bununla beraber ABD'ye yeni gelenlerin, bireysel öğrenme tipini, bu ülkede çok uzun süreden beri yaşayanlara göre daha fazla tercih ettikleri görülmüştür.

Jerry ve John (1998) tarafından yapılan “Öğretmenin Öğretme Tipi İle Öğrencinin Öğrenme Tipini Sıralama” başlıklı çalışmada öğrencinin öğrenme tipi ile öğretmenin öğretim tipi arasındaki benzerliğin veya uyumsuzluğun öğrenme tecrübesine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencinin öğrenme tipi ile öğretmenin öğretim tipinin benzerliği veya uyumsuzluğu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada nicel yöntem ve tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmada amaç insandan, kültürden ve zamandan bağımsız olarak doğruları keşfetmek ve bunları evrensel yasalar olarak genelleştirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:50). Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2000: 77).

Araştırma esnasında gerçekleştirilen olaylar ve geçen zamanla ilgili işlemler listesi Tablo 3.1.'de verilmektedir.

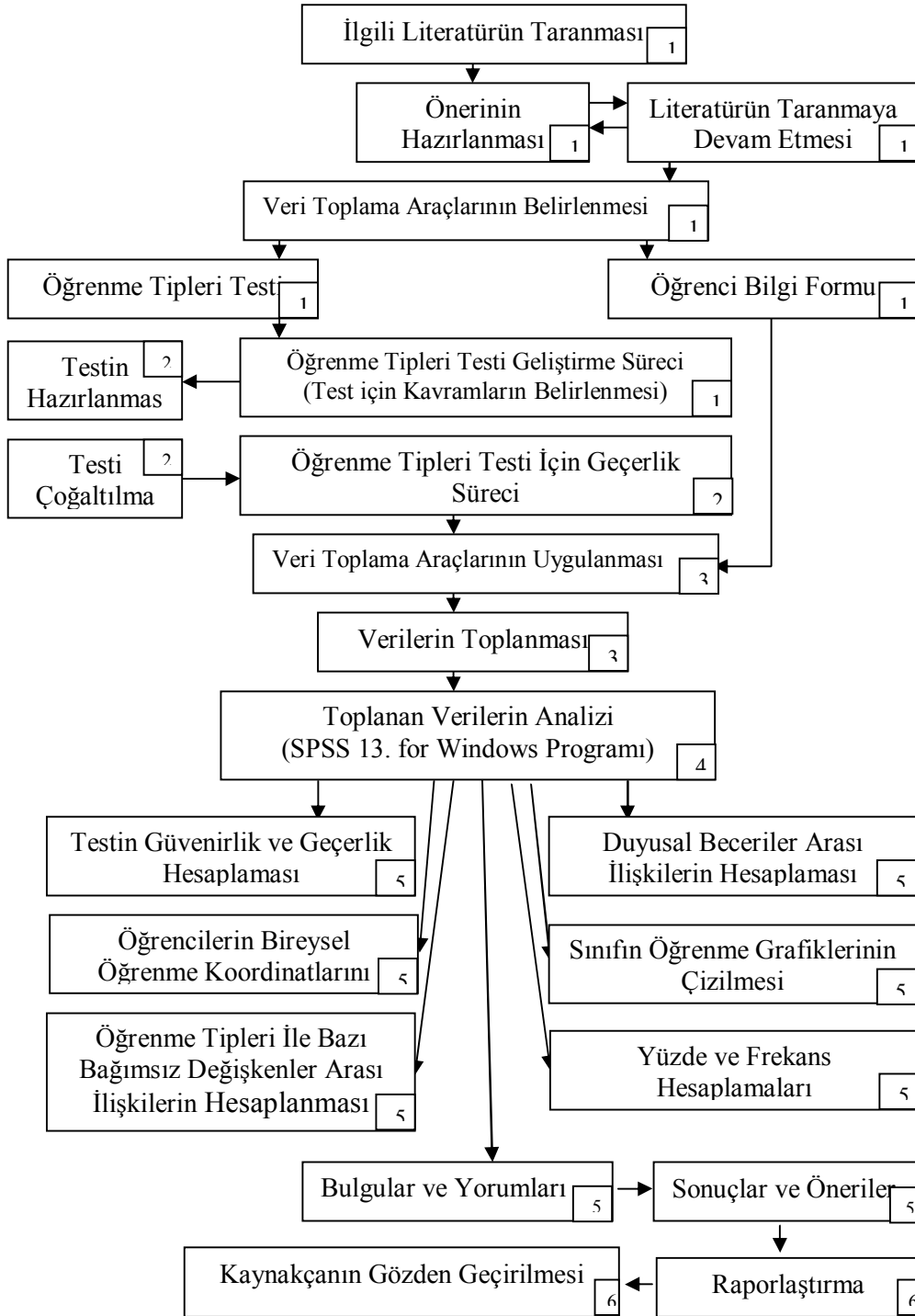
Tablo 3.1. İşlemler Listesi ve Zaman

Olaylar	İşlemler	(Ay)
1-2	Planlama	1
2	Örnekleme	1
2-3	Ölçek Hazırlama	3
4	Ölçeği Uygulama	3
5	Verilerin Değerlendirilmesi	2
6	Rapor Hazırlama	2

Yukarıdaki işlemler listesinden de anlaşılacağı gibi araştırma yaklaşık 12 aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilebilmiştir.

Aşağıda Şekil 3.1’de bu model doğrultusunda oluşturulan “Araştırma Çalışma Planı Diyagramı”nda, araştırma süresince gerçekleştirilen olaylar yer almaktadır:

Şekil 3.1. Araştırmanın Çalışma Planı Diyagramı



3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Sivas İli merkezindeki (köy ve belde okulları hariç) tüm resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri (5443 kişi) (MEB Sivas Milli Eğitim İstatistikleri, 2009) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2008–2009 öğretim yılı bahar döneminde randomize olarak seçilen ilköğretim okullarında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmak istenmiş ve örneklemin evreni temsil ediciliğine dönük hesaplarda (Anderson, 1990, Akt: Balcı, 1997), örneklemin % 95 kesinlik gösterebilir büyüklüğünün 356 kişiden daha fazla katılımcıya ulaşılmasını gerekli kıldığı görülmüştür. Araştırmanın ölçme aracının uygulama özelliklerinin getirdiği sınırlılıklardan (uygulama esnasında çocukların öğrenme tipi testi aldıktan sonra testle ilgili kavramları diğer arkadaşlarıyla paylaşma riski -ki bu durum bilgi paylaşımı yapılan öğrenciye test verilmesini olanaksız kılmaktadır, çocuklarla bireysel çalışıldığından kalabalık gruplar arasından seçki yapılması zorunluluğu, ilköğretim okulu olanaklarının aynı anda aynı sınıftaki çocuklara uygulama yapılmasına fırsat tanımaması, ölçme aracının çok sayıda üretilmemesi, birden fazla test uygulayıcısının bulunamaması) dolayı bu sayıyı gerçekleyecek bir uygulama olanağı yapılamayacağı görülmüştür. Bu durum göz önünde bulundurularak araştırma evreni üzerinden bir çalışma grubu oluşturulması düşünülmüştür.

Çalışma Grubu ve Grupları: Araştırmanın örneklemini kabul edebileceğimiz çalışma grubu değişik ilköğretim okullarında okumakta olan 121 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada bireysel öğrenme tipi ve sınıf öğrenme

tipi karşılaştırılması yapılmak istendiğinden, tüm çalışma grubundan dört tane sınıf (A, B, C ve D olarak isimlendirilmiş alt çalışma grubu) oluşturulmuştur. Araştırmaya alınan okulların konumları itibariyle bir birine uzak mevkide olması, farklı sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklere sahip öğrenci gruplarından oluşması ve grupların heterojen olmasına dikkat edilmiştir.

Ağıda Tablo 3.2 'de araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler

		Toplam		
Cinsiyet		Erkek	Kız	
	η	53	68	121
Tüm Gruplar	%	43.9	56.1	100
Çalışma Grubu A	η	22	18	40
	%	55	45	100
Çalışma Grubu B	η	12	25	37
	%	32.5	67.5	100
Çalışma Grubu C	η	9	14	23
	%	39.2	60.8	100
Çalışma Grubu D	η	10	11	21
	%	47.6	52.4	100

3.3.VERİ TOPLAMA ARACINI GELİŞTİRME SÜRECİ

3.3.1. Öğrenme Tipleri Testi'ni Geliştirme Süreci

Araştırmada modellenen Öğrenme Tipleri Testi ilk olarak Vester (1997) tarafından geliştirilmiş olup bireylerin okuma, işitme, görme, dokunma ve kombine belleklerini ölçmek amacı ile “ Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak” (Denken, Lernen, Vergessen) adlı eserinde kullanılmıştır. Ültanır ve Ültanır (2002) tarafından Türk toplumuna uyarlanarak yeniden geliştirilen test ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme tiplerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Erginer (2002) bu testi ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin, Bedir (2007) ise 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme tiplerini ölçmek amacıyla sınıfların seviyesine göre yeniden geliştirilerek araştırmasında kullanmışlardır.

Araştırmacı Vester (1997), Ültanır ve Ültanır (2002), Erginer (2002) ve Bedir (2007) ile aynı yöntemi kullanılarak ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme tiplerini ölçmek amacı ile yeni bir “Öğrenme Tipleri Testi” geliştirmiştir. Bu süreçte aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

Öğrencilerin öğrenme tiplerini belirlemek amacı ile bilgi giriş kanallarını oluşturan işitme, okuma, görme, dokunma, kombine yeteneklerini sınavıcı kelime grupları oluşturmak için ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin günlük hayatta sıklıkla kullandıkları kelimeler ve eşyalardan, okudukları hikâye kitaplarından (100 temel eser gibi), çizdikleri resimlerden (doğa, insan, nesne vb.) ve dinledikleri şarkılardan yararlanılarak 100 kelime elde edilmiştir. 100 kelime içerisinde birbirini çağrıştıran kelimeler araştırmacı tarafından elenerek kelime sayısı 50' ye indirilmiştir. İşitme, okuma, görme, dokunma, kombine yetenekleri için 50 kelime 5'e bölünerek 10' arlı kelime grupları oluşturulmuştur. Geçerlik kanıtlarını sağlamak için test farklı sayıda ve

profildeki gruplara üç aşamada uygulanmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak testin eksik ve zayıf yönleri tamamlanarak güvenilirlik işlemlerine geçilmiştir.

3.4.VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI

3.4.1.Öğrenme Tipleri Testinin Uygulanışı

Okuma belleğinin sınanması için birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 sözcük, öğrencinin okuması için 12 punto büyüklüğündeki kitap harfleri kullanılarak, A4 boyutundaki bir kâğıtta yer almıştır. 20 saniye süre verilerek öğrenciden bu kelimeleri okuması istenmiş daha sonra da çocuğun zihnini dağıtacak 5 soru sorulduktan sonra aklında kalan kelimeleri söylemesi istenmiştir. Doğru söylediği kelime sayısı öğrencinin okuma koordinatlarında işaretlenmiştir.

İşitme belleğinin geliştirilmesi için birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 sözcük, öğrenciye okunması için bir A4 kâğıtta yer almıştır. 20 saniye süre verilerek öğrenciye bu kelimeler okunmuş ve öğrenciden dinlemesi istenmiş daha sonra da çocuğun zihni dağıtılacak 5 soru sorulduktan sonra dinlediği kelimelerden aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Doğru söylediği kelime sayısı öğrencinin işitme koordinatına işaretlenmiştir.

Görme belleğinin sınanması için birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 resim, öğrencinin bakması için bir A4 kâğıtta yer almıştır. 20 saniye süre verilerek öğrenciye bu resimlere bakması istenmiş daha sonra da çocuğun zihnini dağıtılacak 5 soru sorulduktan sonra gördüğü resimlerden aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Doğru söylediği kelime sayısı öğrencinin görme koordinatına işaretlenmiştir.

Dokunma belleğinin sınanması için birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 nesne, öğrencinin dokunması için opak bir çantada bulundurulmuştur. 20 saniye süre verilerek öğrenciye bu nesnelere dokunması istenmiş daha sonra da çocuğun zihnini dağıtılabacak 5 soru sorulduktan sonra dokunduğu nesnelere aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Doğru söylediği kelime sayısı öğrencinin dokunma koordinatına işaretlenmiştir.

Kombine belleğinin sınanması için birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 kavram, öğrencinin okuması için bir A4 kağıtta kitap puntolarıyla kavramların isimleri yazılı olarak, aynı 10 kavram öğrenciye okunmak üzere bir A4 kağıtta yazılı olarak, aynı 10 kavramın resimleri öğrencinin bakması için bir A4 kağıtta basılı olarak ve aynı on kavramın nesne olarak kendileri, öğrencinin dokunması için opak bir çantada yer almıştır. 20 saniye süre verilerek öğrenciye bu kelimeleri kendisinin okuması istenmiş, bu kelimeler öğrenciye dinletirilmiş, nesnelerin resimleri gösterilmiş, nesnelerin kendilerine dokunması istenmiş daha sonra da çocuğun zihnini dağıtacak 5 soru sorulduktan sonra okuduğu, dinlediği, gördüğü ve dokunduğu nesnelere aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Doğru söylediği nesne sayısı öğrencinin kombine koordinatına işaretlenmiştir.

3.5.GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Araştırmanın ölçme aracı için öğrenci, öğretmen ve uzman görüşü alınarak geçerlik çalışmalarına gidilmiştir.

Ölçeğin geçerliği için duyuşal becerileri ölçmek amacıyla hazırlanan 5 farklı gruptaki kelimelerin gruplar içinde birbirlerini çağrıştırmaması gerekmektedir. Bu

nedenle “grupları oluşturan kelimelerin birbirlerini çağrıştırıp çağrıştırmadığını” sınavıcı “Geçerleme Formu 1. Deneme” hazırlanarak farklı yaş ve mesleğe sahip yirmi kişiye uygulanmış ve kelime grupları içinde çağrışım yapan kelimeler elenerek ve değiştirilerek “Geçerleme Formu Düzeltilmiş 2. Deneme” hazırlanmıştır. Geçerleme Formu-2 de yine yirmi kişiden oluşan farklı bir gruba uygulanmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak “Geçerleme Formu Düzeltilmiş 3. Deneme” hazırlanıp ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden ve öğretmenlerden oluşan yüz kişilik bir topluluğa uygulanmıştır. Yüz kişilik bu grubun kurduğu anlamsal çağrışımların analiz sonuçlarına bakılarak yüzde beş ve yüzde beşten fazla frekansa sahip çağrışım kurulabilen kelimeleri eleme ve değiştirme yolu ile ölçme aracına son hali verilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Sonuç olarak kavramların birbirlerini çağrıştırmadığı ve uygulamada kullanılabileceğine karar verilmiştir. Bu geçerleme formlarına yönelik düzeltme sonuçları Ek-4 te sunulmuştur.

Güvenirlilik çalışması için ise bir ay aralıkla test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. 121 kişilik öğrenci grubunun ön ve son test puanları arasındaki ilişkiyi hesaplamak için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu” kullanılarak elde edilen katsayılardan yorumlara gidilmiştir.

Aşağıda testin geçerlik ve güvenirlilik hesaplamalarına ilişkin veriler yer almaktadır. (Testin test-tekrar test ilişki katsayısı r , manidarlık düzeyi p , ilişkinin açıklama gücü r^2 , maksimum geçerlik katsayısı \sqrt{r} olarak ifade edilmiştir (Özçelik, 2010).

Tablo 3.3. Öğrenme Tipleri Testi Geçerlik ve Güvenirlik Hesapları (n= 121)

Beceriler	r	P	r²	√r
Okuma	.81*	.000	.65	.89
İşitme	.77*	.000	.60	.88
Görme	.86*	.000	.74	.92
Dokunma	.80*	.000	.64	.89
Kombine	.85*	.000	.72	.92

p<.01

Verilerin analizi sonucunda teste ait okuma becerisi güvenirliliğinin .81, işitme becerisi güvenirliliğinin .77, görme becerisi güvenirliliğinin .86, dokunma becerisi güvenirliliğinin .80, kombine becerisi güvenirliliğinin .85 gibi oldukça yüksek değerler olduğu saptanmıştır. Bu nedenle testin güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Teste ait geçerlik katsayıları ise okuma becerisi için .89, işitme becerisi için .88, görme becerisi için .92, dokunma becerisi için .89, kombine becerisi için .92 olarak bulunmuştur. Testin amacına uygun olduğu, ölçmek istenilen özellikleri ölçtüğü söylenebilir.

Tablo 3.3.' e görüldüğü gibi test okuma becerisine ait faktörlerin (.65) % 65'ini, işitme becerisine ait faktörlerin (.60) % 60'ını, görme becerisine ait özelliklerin (.74) % 74'ünü, dokunma becerisine ait faktörlerin (.64) % 64'ünü kombine becerisine ait özelliklerin (.72) % 72'sini açıklama gücüne sahiptir. Tüm becerilerin ön ve son test arasındaki manidarlık katsayısı .00 olarak bulunmuştur.

3.6.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verilerinin analizinde öğrenme tipleri testi beceri puanları için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri alınmış, ayrıca her birinin aritmetik ortalaması (x) hesaplanmıştır. Bireysel farkları görüp görmediği görüp görmediği standart sapma (s) puanlarıyla belirlenmiştir. Beceriler arası ilişkiler için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu” (r) hesaplanmıştır.

4.BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan öğrenme tipleri testinden elde edilen bulgular öğrenme tipi ve sınıfın öğrenme tipi nabızı olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

4.1.ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME TİPLERİ

Öğrencilerin okuma, işitme, görme, dokunma ve kombine becerilerini sınamak amaçlı yapılan testin frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Okuma, İşitme, Görme, Dokunma ve Kombine Becerilerine İlişkin Puanlar

Puanlar	Duyusal Beceriler (n=121 Öğrenci)									
	Okuma		İşitme		Görme		Dokunma		Kombine	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0										
1	1	0,8	7	5,8						
2	3	2,5	19	15,7						
3	23	19	48	39,7	2	1,7	1	,8		
4	40	33,1	34	28,1	14	11,6	10	8,3	4	3,3
5	38	31,4	11	9,1	26	21,5	35	28,9	17	14,0
6	14	11,6	2	1,7	37	30,6	45	37,2	32	26,4
7	2	1,7			34	28,1	22	18,2	36	29,8
8					7	5,8	7	5,8	22	18,2
9					1	,8	1	,8	9	7,4
10									1	,8
Toplam	121	100	121	100	121	100	121	100	121	100

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin okuma puanlarının toplam 10 puan üzerinden 1 ile 7 arasında değiştiği görülmektedir. Yani öğrenciler kendilerine

okutturulan 10 kelimedenden zihin karıştırıcı “akıl işlemleri”nden sonra 1 ile 7 arasında değişen değerler kadar kelimeyi akılda tutmayı başardıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin işitme puanlarının ise toplam 10 puan üzerinden 1 ile 6 arasında değiştiği görülmektedir. Yani öğrenciler kendilerine işittirilen 10 sesli uyarıcıdan (kelimedenden) zihin karıştırıcı “akıl işlemleri”nden sonra 1 ile 6 arasında değişen değerler kadar uyarıcıyı akılda tutmayı başardıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin görme puanlarının toplam 10 puan üzerinden 3 ile 9 arasında değiştiği görülmektedir. Yani öğrenciler kendilerine gösterilen 10 resimden zihin karıştırıcı “akıl işlemleri”nden sonra 3 ile 9 arasında değişen değerler kadar resmi akılda tutmayı başardıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin dokunma puanlarının toplam 10 puan üzerinden 3 ile 9 arasında değiştiği görülmektedir. Yani öğrenciler dokunmalarına izin verilen 10 nesneden zihin karıştırıcı “akıl işlemleri”nden sonra 3 ile 9 arasında değişen değerler kadar nesneyi akılda tutmayı başardıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin kombine puanlarının toplam 10 puan üzerinden 4 ile 10 arasında değiştiği görülmektedir. Yani öğrenciler okudukları, işittikleri, resimlerine baktıkları ve dokundukları 10 nesneden zihin karıştırıcı “akıl işlemleri”nden sonra 4 ile 10 arasında değişen değerler kadar nesneyi akılda tutmayı başardıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin duyuşsal beceri puanlarının geniş ranjlara sahip olması öğrenciler arası farklılaşmanın yani bireysel farkların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bireysel farklılardan kaynaklanan sebeplerden dolayı her öğrencinin öğrenme tipi birbirinden farklıdır.

Tablo 4.1. ve tablo 4.2.’de görüldüğü gibi öğrencilerin en düşük beceri puanları işitme belleğine aitken en yüksek beceri puanları ise kombine belleğine aittir. Bununla

beraber görme ve dokunma becerileri puanlarının yüksek ve birbirine yakınlığı dikkat çekerken okuma puanlarının da görme, dokunma ve kombine puanlarına göre düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler işitsel uyarıcıları belleklerinde daha az tutabilirlerken görsel ve dokunsal uyarılardan daha fazlasını belleklerinde tutmayı başardıkları gözlenmiştir.

Kombine puanlarının yüksek çıkması öğrencilerin aynı bilgiyi hem okuyarak, hem işiterek, hem görerek ve hem de dokunarak farklı türlerden bilgi kaynaklarını yoluyla elde etmesine bağlanabilir. O halde bireylerin bilgiyi zihinde tutma başarısı çok sayıda duyu organına hitap etmesiyle doğru orantılıdır. Yani bireyin ne kadar çok duyu organına hitap edebilirse o kadar çok bilgi ve beceri elde etmesi sağlanabilir.

Öğrenme Tipleri ve Bireysel Farklılıklar

Öğrencilerin bellek türleri ve akılda tutma becerilerine ait puanların ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar üzerinden aşağıdaki yorumlara gidilmiştir.

Tablo 4.2. Ortalama ve Standart Sapmalar

	Duyusal Beceriler (n=121 Öğrenci)									
	Okuma		İşitme		Görme		Dokunma		Kombine	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
5. Sınıf	4,33	1,09	3,23	1,06	5,92	1,19	5,84	1,08	6,71	1,26

Öğrencilerin 10 tam puan üzerinden hesaplanan okuma, işitme, görme, dokunma ve kombine becerilerine ilişkin ortalama puanlarını 100 tam puan üzerinden yorumlanacak olursa, öğrenciler yaklaşık olarak okuduklarının % 43'ünü, işittiklerinin

% 32'sini, gördüklerinin % 59'unu, dokunduklarının % 58'ini, hem okuyup, hem işitip, hem görüp ve hem de dokunduklarının % 67'sini akılda tutmaktadırlar.

Bu oranlar daha önce aynı yöntemle yapılmış Erginer (2002), Ültanır ve Ültanır (2002) ve Bedir (2007) ile karşılaştırmalı olarak incelenecek olursa: Ültanır ve Ültanır (2002)'in araştırmasına göre beşinci sınıf öğrencileri okuduklarının % 43'ünü, işittiklerinin % 36'sını, gördüklerinin % 60'ını, dokunduklarının % 54'ünü ve hem okuyup, hem işitip, hem görüp hem de dokunduklarının ise % 70'ini akıllarında tutmaktadırlar. Erginer (2002)'in araştırmasına göre 1.,2. ve 3. sınıf öğrencileri okuduklarının % 36'sını, işittiklerinin % 29'unu, gördüklerinin % 59'unu, dokunduklarının % 62'sini ve hem okuyup, hem işitip, hem görüp hem de dokunduklarının ise % 65'ini akıllarında tutmaktadırlar. Bedir (2007)'in araştırmasına göre öğrenciler okuduklarının % 48'ini, işittiklerinin % 39'unu, gördüklerinin % 52'sini, dokunduklarının % 58'ini ve hem okuyup, hem işitip, hem görüp hem de dokunduklarının ise % 75'ini akıllarında tutmaktadırlar.

Bu bulgular ışında üzere ilköğretim öğrencilerinin okuma ve işitme becerileri puanları küçük yaşlarda (1.,2. ve 3. sınıflarda) daha düşükken ileri yaşlarda bu beceri puanlarının arttığı görülmektedir. Alt sınıflardaki öğrencilerin okuduklarını akılda tutma oranlarının düşük olması okumayı yeni öğrenmelerine ve okuma becerilerini henüz geliştirememiş olmalarına bağlanabilir. O halde ilköğretim birinci kademe öğrencilerin yaşları ilerledikçe okuma ve işitme becerileri gelişerek okuduklarını ve işittiklerini akılda tutma oranları da artmaktadır.

Her dört çalışmada da elde edilen görme becerilerinin birbirine yakın ve yüksek oluşu ilköğretim öğrencilerinin görsel nitelikli olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin dokunma becerilerinin her üç çalışmada % 50'nin üstünde olduğu ve yaş

artıkça dokunma becerilerin % 62'den % 58 ve % 54 gibi oranlara düştüğü ve azaldığı görülmektedir. Bu azalma Piaget'in ifade ettiği gelişim dönemlerinden somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişten kaynaklanıyor olabilir. İlköğretim 4. ve 5. sınıfa kadar henüz somut işlemler döneminde olan öğrenciler 11-12 yaşlarından itibaren soyut işlemler dönemine geçmeye başlayıp dünyayı daha çok dokunsal olarak algılama eylemlerini azaltmış olabilirler. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin dokunma becerilerindeki düşme zihinsel gelişim dönemlerindeki değişmeden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin kombine beceri puanları alt sınıflarda % 65'ten üst sınıflarda % 67, % 70 ve % 75'e kadar çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin farklı bilgi giriş kanallarından (okuma, işitme, görme ve dokunma) elde ettikleri bilgileri birbirlerine transfer edebilme yeteneğinin ileri yaşlarda arttığı yorumuna götürebilir.

Öğrencilerin görme ve dokunma beceri puanlarının yüksek oluşu ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel ve dokunsal özellikler taşıdığını göstermektedir. Öğrencilerin okuma ve işitme beceri puanlarının düşük olması nedeniyle ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenmede okuma ve işitme becerilerinden yeterince yararlanamadıkları söylenebilir.

Araştırmaya göre öğrencilerin daha çok dokunsal ve görsel özellikler taşıırken daha az işitsel özellik taşıdıkları bulgusunu: Ültanır ve Ültanır (2002)'in, "İlköğretim öğrencileri daha çok görsel ve daha az işitsel özellikler taşımaktadır", Erginer (2002)'nin "Öğrenciler dokunsal ve görsel özellikler taşımaktadır", Wallace (1995)'in "Filipinli öğrenciler daha çok görsel ve daha az işitseldir", Park (2000)'in "Meksika ve Afrika kökenli Amerikalı öğrenciler daha dokunsaldır", Oktar Ergür ve Saraçbaşı (2002)'nin "öğrenciler görsel-kinestetik özellikler taşımaktadır", Bedir (2007)'nin

ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada “öğrencilerin sırası ile işitme ve okuma becerileri en düşükken, kombine becerileri en yüksektir” bulguları desteklemektedir.

Tablo 4.3. En Geniş ve En Dar Öğrenme Alanı

Beceriler	Okuma	İşitme	Görme	Dokunma	Kombine
\bar{x}	4.33	3.23	5.92	5.84	6.71
s	1.09	1.06	1.19	1.08	1,26
$\bar{x} + 1s$	5.42	4.29	7.11	6.92	7.97
$\bar{x} - 1s$	3.24	2.17	4.73	4.72	5.48

Tüm öğrencilerin beceri puanlarına göre hesaplanan ortalama değerler ve standart sapmalar incelendiğinde en yüksek beceri ortalamasının kombine ($\bar{x} = 6,71$) ve en düşük beceri ortalamasının işitme ($\bar{x} = 3,23$) olduğu görülmektedir. Dokunma becerisi görme becerisinden düşükken okuma becerisinden yüksektir. Bu nedenle ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görsel-dokusal özellikler taşıdığı söylenebilir. Öğrencilerin ortalamalarına 1 standart sapma eklendiğinde, yani ortalamanın alabileceği en yüksek değer kestirildiğinde en yüksek değer kombine ($\bar{x} = 7,97$) ve en düşük değer işitme ($\bar{x} = 4,29$); standart sapma çıkarıldığında, yani ortalamanın alabileceği en düşük değer kestirildiğinde de yine en yüksek değer kombine ($\bar{x} = 5,48$) ve en düşük değer işitme ($\bar{x} = 2,17$) becerisine aittir.

Tablo 4.4. Duyusal Beceriler Arası İlişkiler

	Okuma	İşitme	Görme	Dokunma	Kombine
Okuma	1	,25 (**)	,30(**)	,24 (**)	,24 (**)
İşitme		1	,16(*)	,03	,05
Görme			1	,32 (**)	,37 (**)
Dokunma				1	,41 (**)
Kombine					1

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerinin okuma becerileri ile işitme becerileri arasında pozitif yönde doğru orantılı zayıf bir ilişki ($r = .25$, $p < .01$) ve bu ilişkinin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, okuma becerileri ile işitme becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .06$) % 6'sını, diğer bir deyişle varyansın % 6 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani çocukların okuma becerileri arttığında işitme becerilerinin de artması, işitme becerileri arttığında okuma becerilerinin de artması beklenmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerinin okuma becerileri ile görme becerileri arasında pozitif yönde doğru orantılı zayıf bir ilişki ($r = .30$, $p < .01$) ve bu ilişkinin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, okuma becerileri ile görme becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .09$) % 9'unu, diğer bir deyişle varyansın % 9 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani çocukların okuma becerileri arttığında görme becerilerinin de artması, görme becerileri arttığında okuma becerilerinin de artması beklenmektedir. Okumanın görsel nitelikli eylemlerle doğrudan ilişkili bir beceri olduğu düşünüldüğünde bu katkının doğal olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerinin okuma becerileri ile dokunma becerileri arasında pozitif yönde doğru orantılı zayıf bir ilişki ($r = .24$, $p < .01$) ve bu ilişkinin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, okuma becerileri ile dokunma becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .06$) % 6'sını, diğer bir deyişle varyansın % 6 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani çocukların okuma becerileri arttığında dokunma becerilerinin artması, dokunma becerilerinin arttığında okuma becerilerinin artması beklenmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerinin okuma becerileri ile kombine becerileri arasında pozitif yönde doğru orantılı zayıf bir ilişki ($r = .24$, $p < .01$) ve bu ilişkinin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, okuma becerileri ile kombine becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .06$) % 6'sını diğer bir deyişle varyansın % 6 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani çocukların okuma becerileri arttığında kombine becerilerinin artması, kombine becerileri arttığında okuma becerilerinin artması beklenmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerinin görme becerileri ile dokunma becerileri arasında pozitif yönde doğru orantılı zayıf bir ilişki ($r = .32$, $p < .01$) ve bu ilişkinin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, görme becerileri ile dokunma becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .10$) % 10'unu, diğer bir deyişle varyansın % 10 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Buradan ortak özelliklerin % 10'unun ölçülebildiği düşünülebilir. Yani çocukların görme becerileri arttığında dokunma

becerilerinin artması, dokunma becerileri arttığında görme becerilerinin artması beklenmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerinin görme becerileri ile kombine becerileri arasında pozitif yönde doğru orantılı zayıf bir ilişki ($r = .37$, $p < .01$) ve bu ilişkinin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, görme becerileri ile kombine becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .13$) % 13'ünü, diğer bir deyişle varyansın % 13 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Buradan ortak özelliklerin % 13'ünün ölçülebildiği düşünübilir. Yani çocukların görme becerileri arttığında kombine becerilerinin artması, kombine becerileri arttığında görme becerilerinin artması beklenmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerinin dokunma becerileri ile kombine becerileri arasında pozitif yönde doğru orantılı zayıf bir ilişki ($r = .41$, $p < .01$) ve bu ilişkinin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, dokunma becerileri ile kombine becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .18$) % 18'ini, diğer bir deyişle varyansın % 18 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Buradan ortak özelliklerin % 18'inin ölçülebildiği düşünübilir. Yani çocukların dokunma becerileri arttığında kombine becerilerinin artması, kombine becerileri arttığında dokunma becerilerinin artması beklenmektedir.

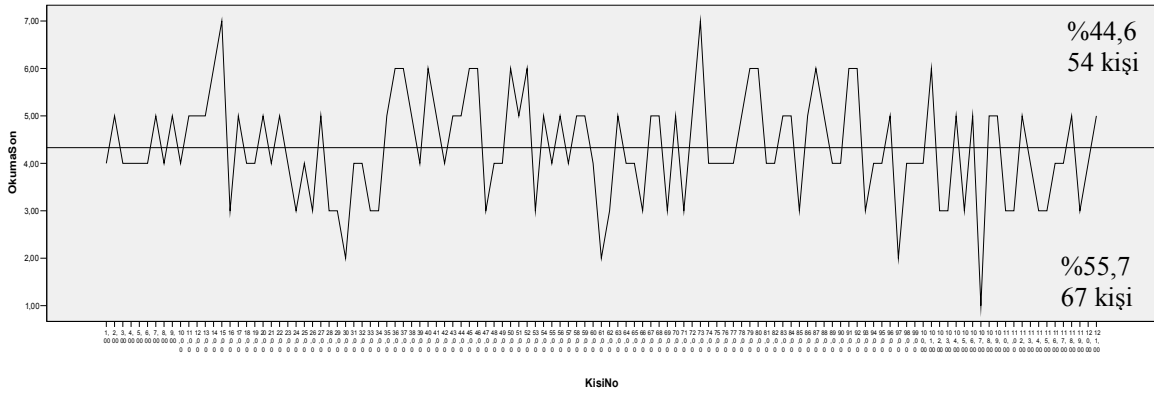
4.2.SINIFIN ÖĞRENME TİPİ NABZI

4.2.1.Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.2.1.1. Tüm Öğrencilerin Oluşturduğu Öğrenme Tipi Nabzı

Aşağıdaki şekilde farklı okullarda araştırmaya alınan tüm öğrencilerin bireysel okuma beceri puanları ve bu öğrencilerin bir araya gelerek oluşturabileceği sınıfın okuma beceri ortalaması karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Grafik 4.1. Tüm Öğrencilerin Okuma Öğrenme Tipi Nabız Grafiği



N= 121

Ortalama= 4,3

Tablo 4.5. Tüm Öğrencilerin Okuma İstatistikleri

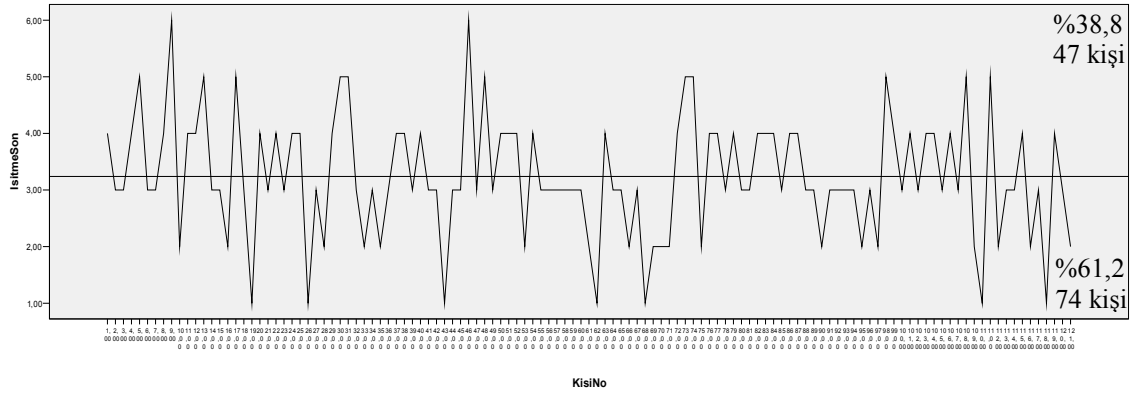
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
7	5,42–7,00	Üst	2	13,3
6		Grup	14	
5	3,24–5,42	Orta	38	64,5
4		Grup	40	
3	1,00–3,24	Alt	23	22,3
2		Grup	3	
1			1	
Toplam			121	100

Yandaki tablo ve yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi okuma beceri ortalaması $\bar{x}= 4,33$ olan bu sınıftaki öğrencilerin %55,4'ü olan 67 kişi sınıf ortalamasının altında, % 44,6'sı olan 54 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel okuma tipi ile sınıfın okuma ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha çok sınıf ortalamasının altında, daha az sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve okuma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=4,33$) 1 standart sapma değeri ($s=1,09$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 5,42)$, $(\bar{x}-1s= 3,24)$] sonra 3,24 ile 5,42 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 65,4'ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup' ta yer alan ve sınıfın % 13,3'ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup' ta yer alan ve sınıfın % 22,3'ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir. Bununla beraber alt grubun üst gruptan fazla olması bu sınıfta okuma becerisi gelişmemiş öğrencilerin gelişmişlere göre daha fazla olduğunu gösterir.

Aşağıdaki şekilde farklı okullarda araştırmaya alınan tüm öğrencilerin bireysel işitme beceri puanları ve bu öğrencilerin bir araya gelerek oluşturabileceği sınıfın okuma işitme ortalaması karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Grafik 3.2. Tüm Öğrencilerin İşitme Öğrenme Tipi Nabız Grafiği



N= 121

Ortalama= 3,23

Tablo 4.6. Tüm Öğrencilerin İşitme İstatistikleri

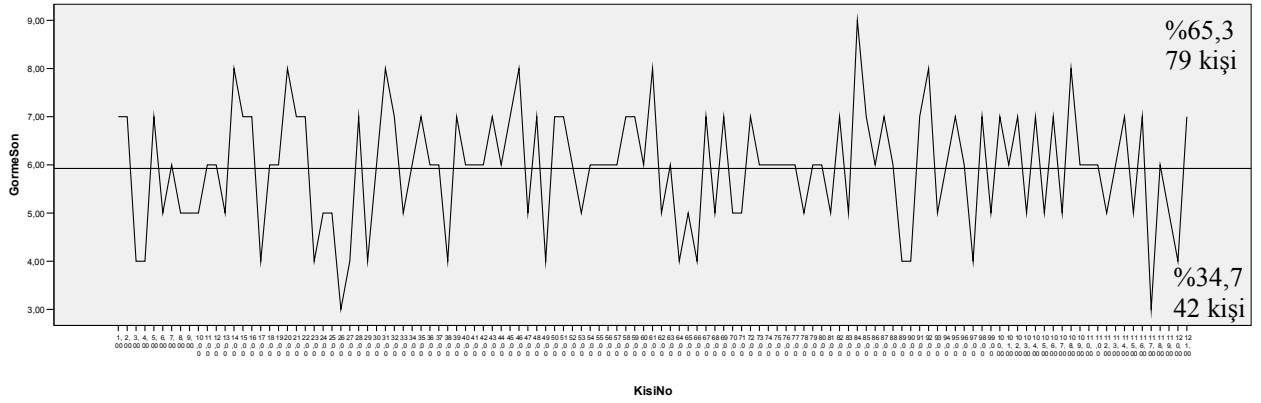
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
6	4,29–6,00	Üst	2	10,8
5		Grup	11	
4	2,17–4,29	Orta	34	67,8
3		Grup	48	
2		Alt	19	21,5
1		Grup	7	
Toplam			121	100

Yandaki tablo ve yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi işitme beceri ortalaması $\bar{x}= 3,23$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 61,2’i olan 74 kişi sınıf ortalamasının altında, % 38,8 ‘i olan 47 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel okuma tipi ile sınıfın işitme ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha çok sınıf ortalamasının altında, daha az sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve okuma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=3,23$) 1 standart sapma değeri ($s=1,06$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s=4,29)$, $(\bar{x}-1s= 2,17)$] sonra 2,17 ile 4,29 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup’ta yer alan ve sınıfın % 67,8’ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 10,8’ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 21,5’ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir. Bununla beraber alt grubun üst gruptan fazla olması bu sınıfta işitsel becerisi gelişmemiş öğrencilerin gelişmişlere göre daha fazla olduğunu gösterir.

Aşağıdaki şekilde farklı okullarda araştırmaya alınan tüm öğrencilerin bireysel görme beceri puanları ve bu öğrencilerin bir araya gelerek oluşturabileceği sınıfın görme beceri ortalaması karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Grafik 3.3. Tüm Öğrencilerin Görme Öğrenme Tipi Nabız Grafiği



N= 121

Ortalama= 5,92

Tablo 4.7. Tüm Öğrencilerin Görme İstatistikleri

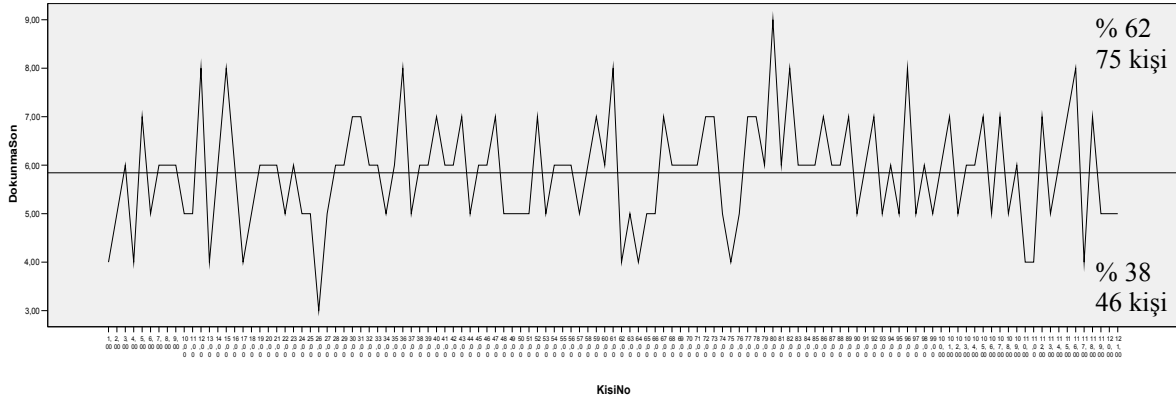
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
9	7,11–9,00	Üst	2	6,6
8		Grup	7	
7		Orta	34	
6	4,73–7,11	Grup	37	80,2
5			26	
4	3,00–4,73	Alt	14	13,3
3		Grup	2	
Toplam			121	100

Yandaki tablo ve yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi görme beceri ortalaması $\bar{x} = 5,92$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 34,7'si olan 42 kişi sınıf ortalamasının altında, % 65,3'ü olan 79 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel görme tipi ile sınıfın görme ortalaması arasındaki ilişki açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha az sınıf ortalamasının altında, daha çok sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve okuma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=5,92$) 1 standart sapma değeri ($s=1,19$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 7,11)$, $(\bar{x}-1s= 4,73)$] sonra 4,73 ile 7,11 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 80,2'sini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup' ta yer alan ve sınıfın % 6,6'sını oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup' ta yer alan ve sınıfın % 13,3'ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir. Bununla beraber alt grubun üst gruptan fazla olması bu sınıfta görsel becerisi gelişmemiş öğrencilerin gelişmişlere göre daha fazla olduğunu gösterir.

Aşağıdaki şekilde farklı okullarda araştırmaya alınan tüm öğrencilerin bireysel dokunma beceri puanları ve bu öğrencilerin bir araya gelerek oluşturabileceği sınıfın dokunma beceri ortalaması karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Grafik 3.4. Tüm Öğrencilerin Dokunma Öğrenme Tipi Nabız Grafiği



N= 121

Ortalama= 5,84

Tablo 4.8. Tüm Öğrencilerin Dokunma İstatistikleri

Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
9	6,92-9,00	Üst	1	24,8
8		Grup	7	
7			22	
6	4,72-6,92	Orta	45	66,1
5		Grup	35	
4	3,00-4,72	Alt	10	9,1
3		Grup	1	
Toplam			121	100

Yandaki tablo ve yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi dokunma beceri ortalaması $\bar{x}=5,84$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 38'i olan 46 kişi sınıf ortalamasının altında, % 62'si olan 75 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel dokunma tipi ile sınıfın dokunma ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha az sınıf ortalamasının altında, daha çok sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve dokunma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=5,84$) 1 standart sapma değeri ($s=1,08$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s=6,92)$, $(\bar{x}-1s=4,72)$] sonra 4,72 ile 6,92 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 66,1'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup'ta yer alan ve sınıfın % 24,8'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup'ta yer alan ve sınıfın % 9,1'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir. Bununla beraber üst grubun alt gruptan fazla olması bu sınıfta dokunma becerisi gelişmiş öğrencilerin çoğunlukta olduğunu gösterir.

Tablo 4.9. Tüm Sınıflardaki Öğrencilerin Öğrenme Becerilerinin Sınıf Ortalaması Etrafında Dağılımı

	Sınıf Ortalaması	Ortalamadan Uzak Alt Grup (%)	Ortalamaya Yakın Grup (%)	Ortalamadan Uzak Üst Grup (%)
Okuma	4,33	22,3	64,5	13,3
İşitme	3,23	21,5	67,8	10,8
Görme	5,92	13,3	80,2	6,6
Dokunma	5,84	9,1	70,1	18,2

Tüm sınıfların okuma, işitme, görme ve dokunma becerilerine ait analiz sonuçları birlikte ele alındığında öğrencilerin bireysel öğrenme tipleri sırasıyla en çok görme, dokunma, işitme ve okuma becerileri açısından sınıf ortalamasına ve birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin en çok görme becerileri açısından birbirlerine benzedikleri tespit edilirken, bunu sırası ile dokunma ve işitme becerilerinin takip ettiği görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin en çok okuma becerileri açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. O halde ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ele alındığında bireysel farklılıkların okuma becerilerinde ortaya çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin görme becerilerinin yüksek, birbirine benzer nitelikte ve sınıf ortalamasına yakın olmasından dolayı eğitim öğretim sürecinde görsel karakterli yöntemlere daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin kendine olan öz güvenini artırmak, akademik başarılarını yükseltmek açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Okuma ve işitme beceri puanları düşük, sınıf ortalamasından uzak ve bireysel farklılıklardan daha çok etkilendiğinden yeni ve zor bilgilerin öğretiminde okuma ve işitmeye yönelik yöntemler ve materyaller daha az tercih edilebilir.

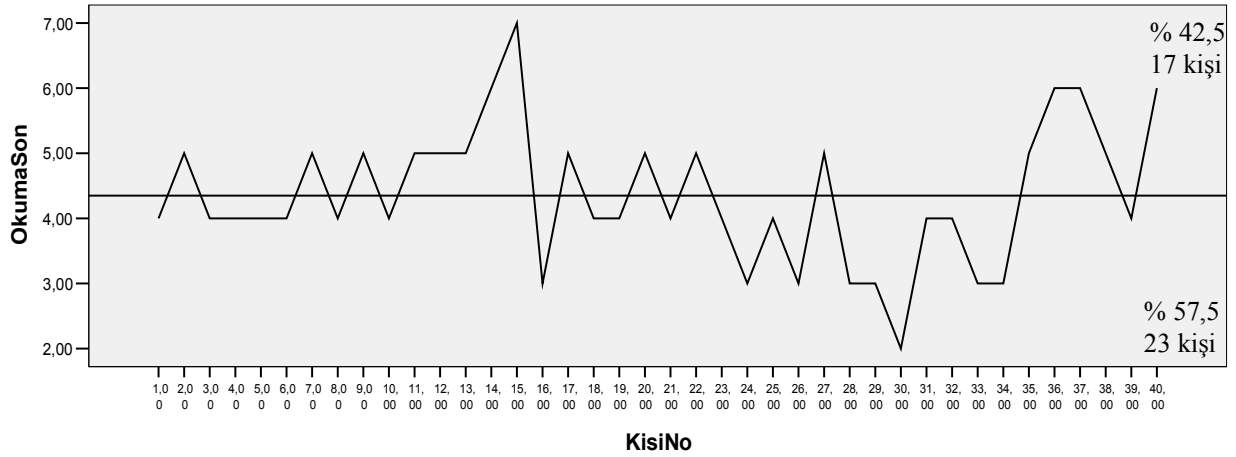
3.2.1.2. Okullara Göre Elde Edilen Öğrenme Tipi Nabızları

Aşağıda araştırmaya alınan dört farklı ilköğretim okulundaki öğrencilerin bireysel öğrenme tipleri ve bu öğrencilerin içinde bulunduğu sınıfa ait öğrenme tipleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

3.2.1.2.1. Behrempaşa İlköğretim Okulu

Aşağıda Behrempaşa İlköğretim Okulu 5/A sınıfı öğrencilerinin bireysel öğrenme tipi ile sınıfın öğrenme tipi karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Grafik 3.5. Behrampaşa İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Okuma Öğrenme Tipi Nabzı



N= 40

Ortalama= 4,35

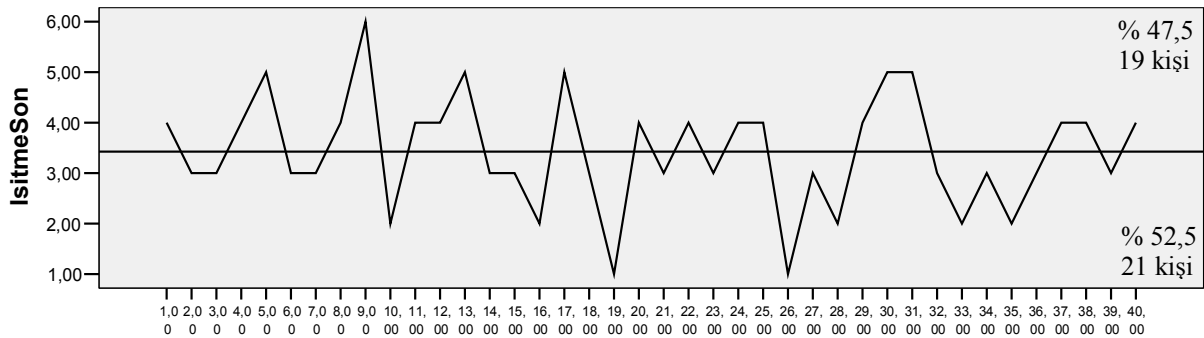
Tablo 4.10. Behrempaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Okuma istatistikleri

Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
7	5,40–6,00	Üst Grup	1	12,5
6			4	
5	3,30–5,40	Orta Grup	12	67,5
4			15	
3	2,00–3,30	Alt Grup	7	20
2			1	
Toplam			40	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi okuma beceri ortalaması $\bar{x}= 4,35$ olan bu sınıftaki öğrencilerin %57,5'i olan 23 kişi sınıf ortalamasının altında, % 42,5 'i olan 17 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel okuma tipi ile sınıfın okuma ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha çok sınıf ortalamasının altında, daha az sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve okuma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=4,35$) 1 standart sapma değeri ($s=1,05$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 5,40)$, $(\bar{x}-1s= 3,30)$] sonra 3,30 ile 5,40 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 67,5'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup' ta yer alan ve sınıfın % 12,5'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup' ta yer alan ve sınıfın % 20'sini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.6. Behrampaşa İ.Ö.O. 5/A Sınıfı İşitme Öğrenme Tipi Nabzı



N= 40

Ortalama= 3,4

Tablo 4.11. Behrempaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin İşitme İstatistikleri

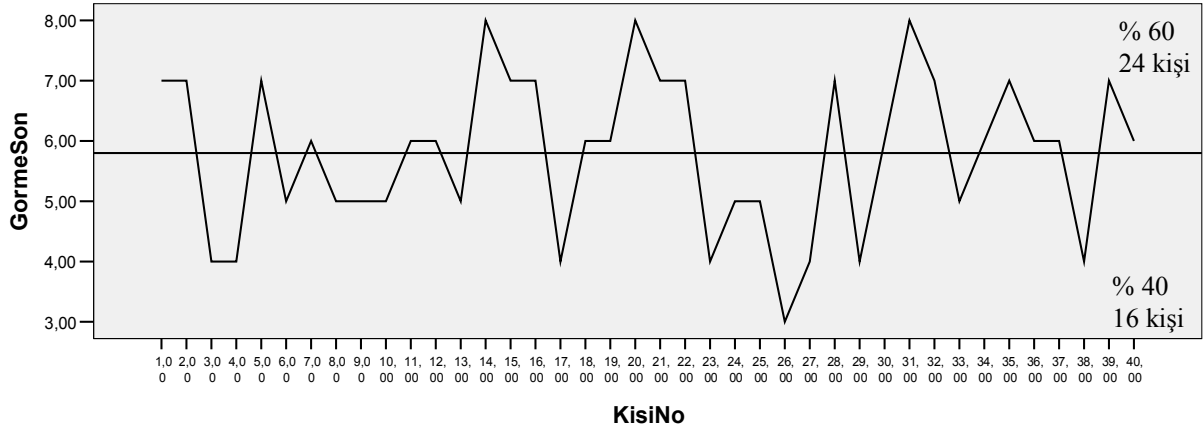
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
6	4,52–6,00	Üst	1	15
5		Grup	5	
4	2,32–4,52	Orta	13	67,5
3		Grup	14	
2	1,00–2,32	Alt	5	17,5
1		Grup	2	
Toplam			40	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi işitme beceri ortalaması $\bar{x}= 3,42$ olan bu sınıftaki öğrencilerin %52,5'i olan 21 kişi sınıf ortalamasının altında,% 47,5'i olan 19 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel işitme tipi ile sınıfın işitme ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha çok sınıf ortalamasının altında, daha az sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve işitme becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=3,42$) 1 standart sapma değeri ($s=1,10$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 4,52)$, $(\bar{x}-1s= 2,32)$] sonra 2,32 ile 4,52 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 67,5'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup' ta yer alan ve sınıfın % 15'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup' ta yer alan ve sınıfın

% 17,5'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.7. Behrampaşa İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Görme Öğrenme Tipi Nabzi



N= 40

Ortalama= 5,8

Tablo 4.12. Behrampaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Görme İstatistikleri

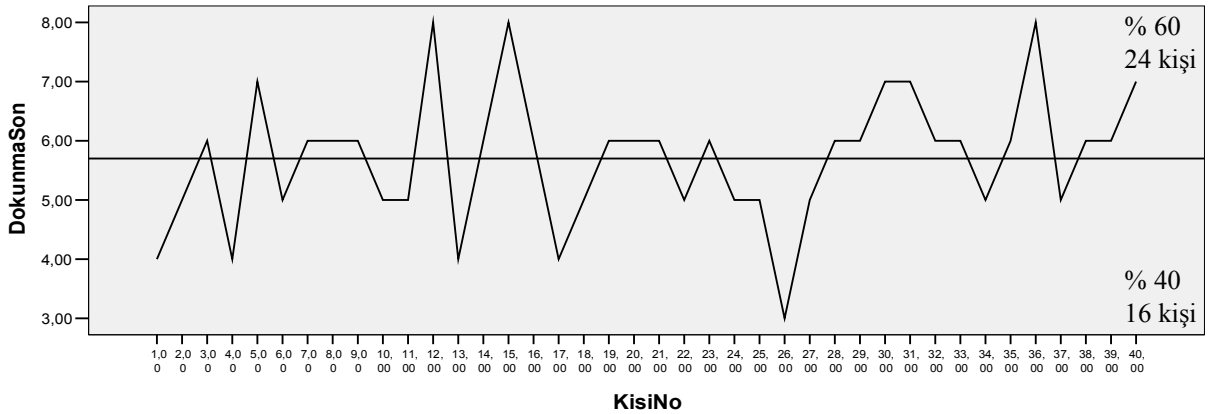
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
8	7,10–8,00	Üst Grup	3	7,5
7	4,50–7,10	Orta Grup	11	82,5
6				
5	3,00–4,50	Alt Grup	8	20
4				
3				
Toplam			40	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi görme beceri ortalaması \bar{x} = 5,80 olan bu sınıftaki öğrencilerin %40'ı olan 16 kişi sınıf ortalamasının altında, % 60'ı olan 24 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel görme tipi ile sınıfın görme ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa

öğrencilerin daha az sınıf ortalamasının altında, daha çok sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve görme becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=5,80$) 1 standart sapma değeri ($s=1,30$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 7,10)$, $(\bar{x}-1s= 4,50)$] sonra 4,50 ile 7,10 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup’ta yer alan ve sınıfın % 82,5’ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 7,5’ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 20’sini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.8. Behrampaşa İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Dokunma Öğrenme Tipi Nabızı



N= 40

Ortalama= 5,7

Tablo 4.13. Behrempaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Dokunma İstatistikleri

Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
8	6,81–8,00	Üst	3	17,5
7		Grup	4	
6	4,59–6,81	Orta	17	70
5		Grup	11	
4	3,00–4,59	Alt	4	12,5
3		Grup	1	
Toplam			40	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi dokunma beceri ortalaması $\bar{x}=5,70$ olan bu sınıftaki öğrencilerin %40'ı olan 16 kişi sınıf ortalamasının altında, % 60'ı olan 24 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel dokunma tipi ile sınıfın dokunma ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha az sınıf ortalamasının altında, daha çok sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve dokunma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

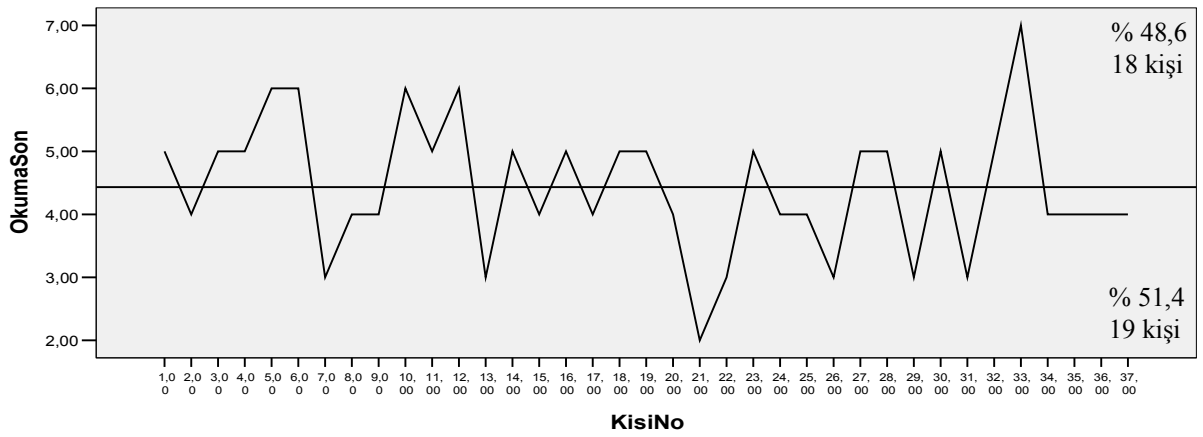
Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=5,70$) 1 standart sapma değeri ($s=1,11$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 6,81)$, $(\bar{x}-1s= 4,59)$] sonra 4,59 ile 6,81 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 70'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup' ta yer alan ve sınıfın % 17,5'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup' ta yer alan ve sınıfın

% 12,5'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

3.2.1.2.2. Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu

Aşağıda Behrempaşa İlköğretim Okulu 5/A sınıfı öğrencilerinin bireysel öğrenme tipi ile sınıfın öğrenme tipi karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Grafik 3.9. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. 5/B Sınıfı Okuma Öğrenme Tipi Nabızı



N= 37

Ortalama= 4,43

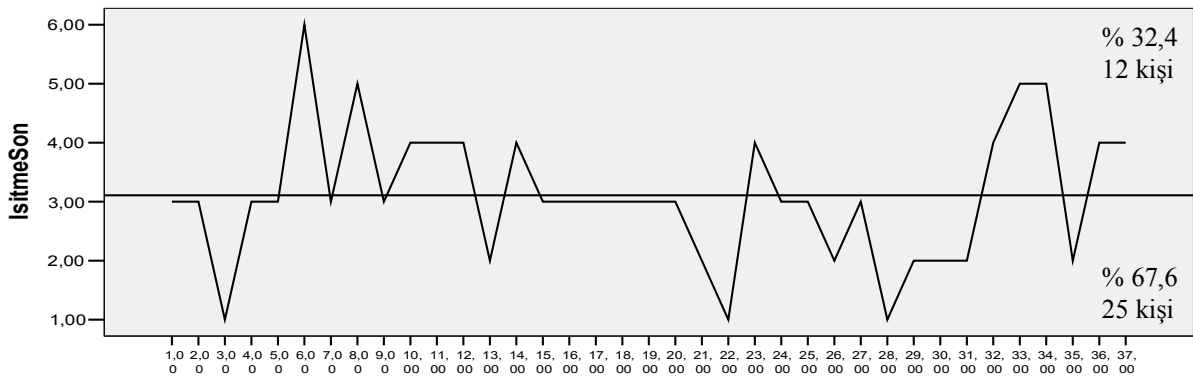
Tablo 4.14. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Okuma İstatistikleri

Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
7	5,59–7,00	Üst	1	13,5
6		Grup	4	
5	3,37–5,53	Orta	13	67,5
4		Grup	12	
3	2,00–3,57	Alt	6	18,9
2		Grup	1	
Toplam			37	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi okuma beceri ortalaması $\bar{x}= 4,43$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 51,4'ü olan 19 kişi sınıf ortalamasının altında, % 48,6'sı olan 18 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel okuma tipi ile sınıfın okuma ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha çok sınıf ortalamasının altında, daha az sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve okuma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=4,43$) 1 standart sapma değeri ($s=1,06$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan $[(\bar{x}+1s= 5,69), (\bar{x}-1s= 3,37)]$ sonra 3,37 ile 5,69 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 67,5'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup' ta yer alan ve sınıfın % 13,'ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup' ta yer alan ve sınıfın % 18,9'unu oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.10. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. 5/B Sınıfı İşitme Öğrenme Tipi Nabızı



N= 37

Ortalama= 3,10

Tablo 4.15. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin İşitme İstatistikleri

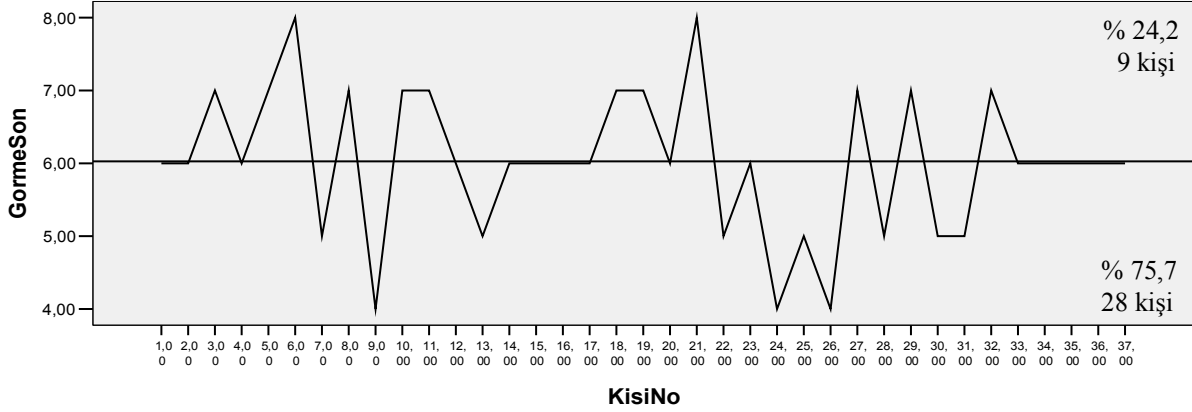
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
6	4,24–6,00	Üst Grup	1	10,8
5			3	
4	1,96–4,24	Orta Grup	8	81
3			15	
2			7	
1	1,00–1,96	Alt Grup	3	8,1
Toplam			37	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi işitme beceri ortalaması $\bar{x}=3,10$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 67,6'sı olan 25 kişi sınıf ortalamasının altında, % 32,4'ü olan 12 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel işitme tipi ile sınıfın işitme ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha çok sınıf ortalamasının altında, daha az sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve işitme becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=3,10$) 1 standart sapma değeri ($s=1,14$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s=4,24)$, $(\bar{x}-1s=1,96)$] sonra 1,96 ile 4,24 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 81'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup'ta yer alan ve sınıfın % 10,8'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup'ta yer alan

ve sınıfın % 8,1'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.11. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. 5/B Sınıfı Görme Öğrenme Tipi Nabızı



N= 37

Ortalama= 6,02

Tablo 4.16. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Görme İstatistikleri

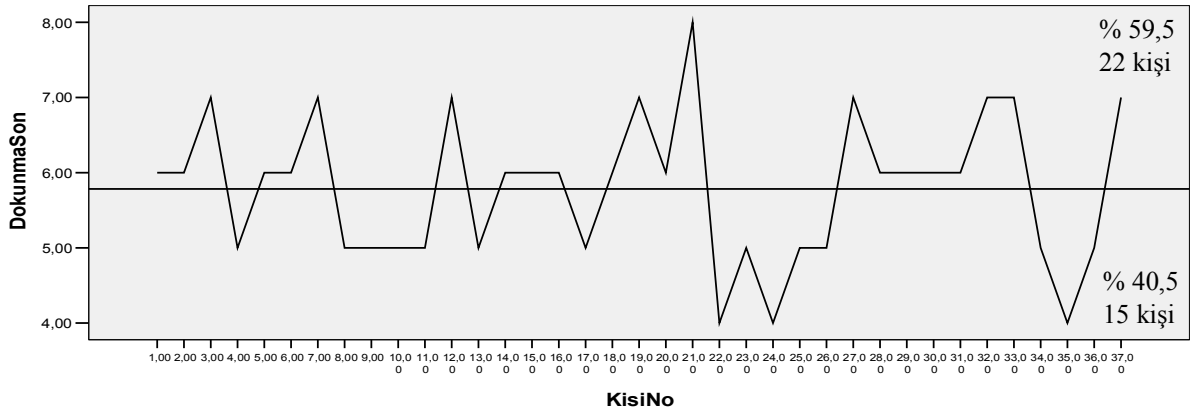
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
8	7,03–8,00	Üst Grup	2	5,4
7 6	5,01–7,03	Orta Grup	10 15	67,5
5 4	4,00–5,01	Alt Grup	7 3	27
Toplam			37	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi görme beceri ortalaması $\bar{x}= 6,02$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 75,7'si olan 28 kişi sınıf ortalamasının altında, % 24,2'si olan 9 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel görme tipi ile sınıfın görme ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha az sınıf ortalamasının altında, daha çok sınıf

ortalamasının üstünde yer aldığı ve görme becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=6,02$) 1 standart sapma değeri ($s=1,01$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 7,03)$, $(\bar{x}-1s= 5,01)$] sonra 5,01 ile 7,03 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup’ta yer alan ve sınıfın % 67,5’ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 5,4’ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 27’sini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.12. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. 5/B Sınıfı Dokunma Öğrenme Tipi Nabzi



N= 37

Ortalama= 5,78

Tablo 4.17. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O. Öğrencilerinin Dokunma İstatistikleri

Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
8	6,75–8,00	Üst	1	24,3
7		Grup	8	
6	4,81–6,75	Orta	13	67,5
5		Grup	12	
4	4,00–4,81	Alt	3	8,1
		Grup		
Toplam			37	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi dokunma beceri ortalaması $\bar{x}=5,78$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 40,5'i olan 15 kişi sınıf ortalamasının altında, % 59,5'i olan 22 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel dokunma tipi ile sınıfın dokunma ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha az sınıf ortalamasının altında, daha çok sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve dokunma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

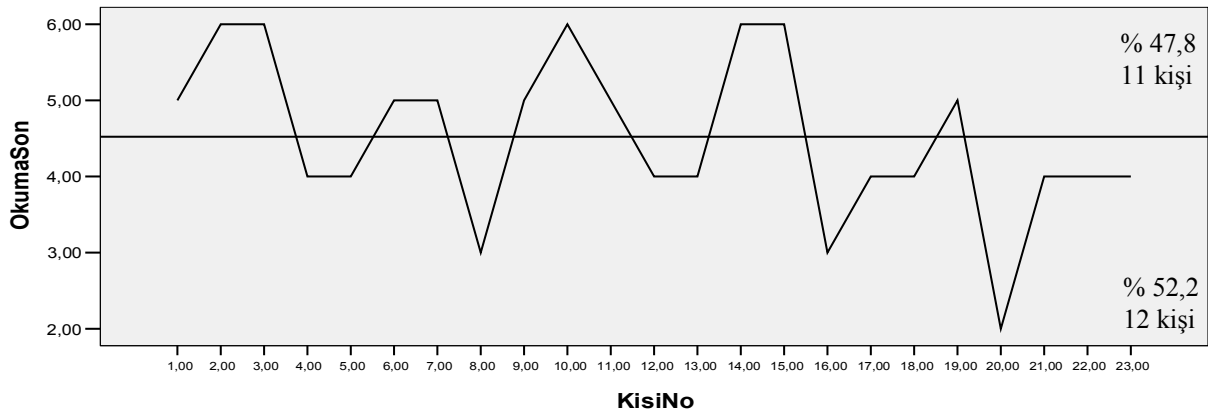
Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=5,78$) 1 standart sapma değeri ($s=,97$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 6,75)$, $(\bar{x}-1s= 4,81)$] sonra 4,81 ile 6,75 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 67,5'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup'ta yer alan ve sınıfın % 24,5'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup'ta yer alan ve sınıfın % 8,1'ini

oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

3.2.1.2.3. Kızılırmak İlköğretim Okulu

Aşağıda Kızılırmak İlköğretim Okulu 5/A öğrencilerinin bireysel öğrenme tipi ile sınıfın öğrenme tipi karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Grafik 3.13. Kızılırmak İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Okuma Öğrenme Tipi Nabzı



N= 23

Ortalama= 4,52

Tablo 4.18. Kızılırmak İ.Ö.O. Öğrencilerinin Okuma İstatistikleri

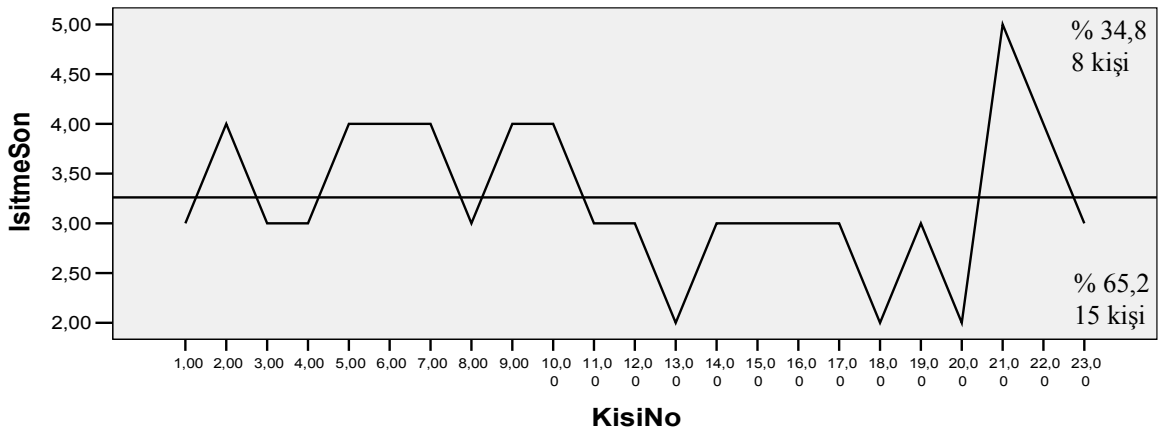
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
6	5,60-6,00	Üst Grup	5	21,7
5 4	3,44-5,60	Orta Grup	6 9	65,2
3 2	2,00-3,44	Alt Grup	2 1	13
Toplam			23	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi okuma beceri ortalaması $\bar{x}= 4,52$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 52,2'si olan 12 kişi sınıf ortalamasının altında, % 47,8'i olan 11 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel

okuma tipi ile sınıfın okuma ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha çok sınıf ortalamasının altında, daha az sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve okuma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=4,52$) 1 standart sapma değeri ($s=1,08$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 5,60)$, $(\bar{x}-1s= 3,44)$] sonra 3,44 ile 5,60 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup’ta yer alan ve sınıfın % 65,2’sini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 21,7’sini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 13’ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.14. Kızılrnak İ.Ö.O. 5/A Sınıfı İşitme Öğrenme Tipi Nabzı



N= 23

Ortalama= 3,26

Tablo 4.19. Kızılırmak İ.Ö.O. Öğrencilerinin İşitme İstatistikleri

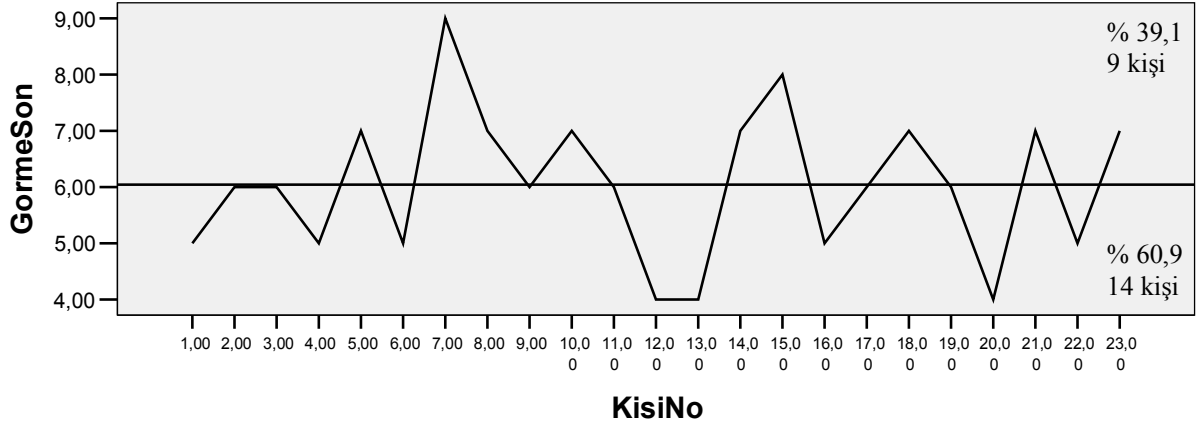
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
5	4,01–5,00	Üst Grup	1	4,3
4 3	2,51–4,01	Orta Grup	7 12	82,6
2	2,00-2,51	Alt Grup	3	13
Toplam			23	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi işitme beceri ortalaması $\bar{x}= 3,26$ olan bu sınıftaki öğrencilerin %65,2'si olan 15 kişi sınıf ortalamasının altında, % 34,8'i olan 8 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel işitme tipi ile sınıfın işitme ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha çok sınıf ortalamasının altında, daha az sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve işitme becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=3,26$) 1 standart sapma değeri ($s=,75$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 4,01)$, $(\bar{x}-1s= 2,51)$] sonra 2,51 ile 4,01 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 82,6'sını oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup' ta yer alan ve sınıfın % 4,3'ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup' ta yer alan ve sınıfın % 13'ünü

oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.15. Kızılırmak İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Görme Öğrenme Tipi Nabzi



N= 23

Ortalama= 6,04

Tablo 4.20. Kızılırmak İ.Ö.O. Öğrencilerinin Görme İstatistikleri

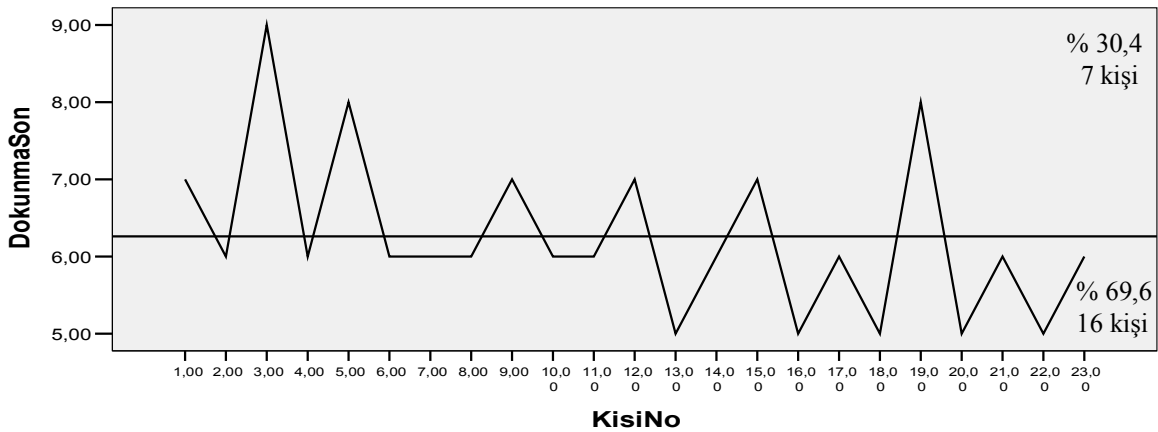
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
9	7,33–9,00	Üst Grup	1	8,6
8			1	
7		Orta Grup	7	78,3
6	4,75–7,33		6	
5			5	
4	4,00–4,75	Alt Grup	3	13
Toplam			23	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi görme beceri ortalaması \bar{x} = 6,04 olan bu sınıftaki öğrencilerin % 60,9'u olan 14 kişi sınıf ortalamasının altında, % 39,1'i olan 9 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel görme tipi ile sınıfın görme ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha az sınıf ortalamasının altında, daha çok sınıf ortalamasının

üstünde yer aldığı ve görme becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=6,04$) 1 standart sapma değeri ($s=1,29$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 7,33)$, $(\bar{x}-1s= 4,75)$] sonra 4,75 ile 7,33 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup’ta yer alan ve sınıfın % 78,3’ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 8,6’sını oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 13’ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.16. Kızılırmak İ.Ö.O. 5/A Sınıfı Dokunma Öğrenme Tipi Nabzı



N= 23

Ortalama= 6,26

Tablo 4.21. Kızılrnak İ.Ö.O. Öğrencilerinin Dokunma İstatistikleri

Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
9	7,31–9,00	Üst	1	13
8		Grup	2	
7	5,21–7,31	Orta	4	65,2
6		Grup	11	
5	5,00–5,21	Alt	5	21,7
		Grup		
Toplam			23	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi dokunma beceri ortalaması $\bar{x}=6,26$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 69,6'sı olan 16 kişi sınıf ortalamasının altında, % 30,4'ü olan 7 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel dokunma tipi ile sınıfın dokunma ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha fazla sınıf ortalamasının altında, daha az sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve dokunma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

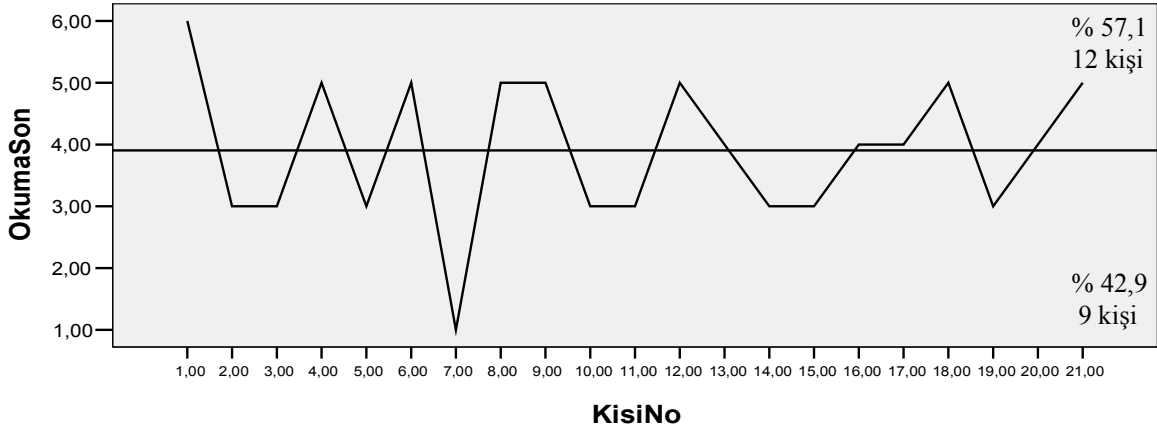
Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=6,26$) 1 standart sapma değeri ($s=1,05$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 7,31)$, $(\bar{x}-1s= 5,31)$] sonra 5,31 ile 7,31 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 65,2'sini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup' ta yer alan ve sınıfın % 13'ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup' ta yer alan

ve sınıfın % 21,7'sini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

3.2.1.2.4.Süleyman Demirel İlköğretim Okulu

Aşağıda Süleyman Demirel İlköğretim Okulu 5/C sınıfı öğrencilerinin bireysel öğrenme tipi ile sınıfın öğrenme tipi karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Grafik 3.17. Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5/C Sınıfı Okuma Öğrenme Tipi Nabzi



N= 21

Ortalama= 3,90

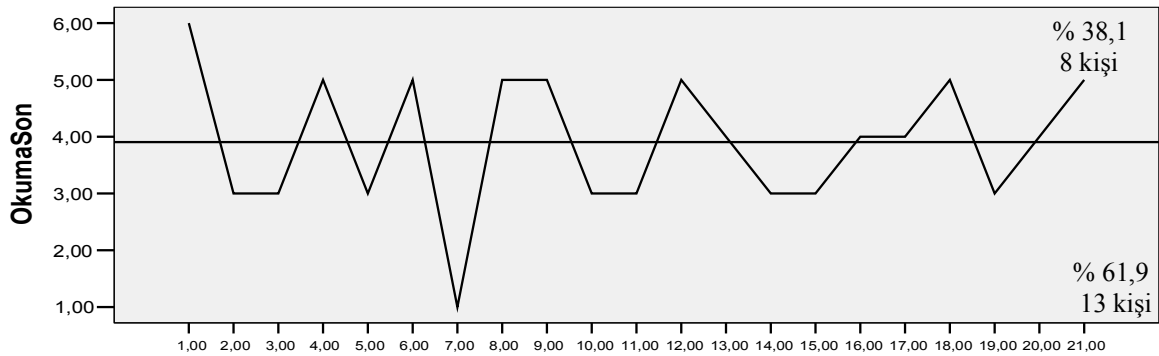
Tablo 4.22. Süleyman Demirel İ.Ö.O. Öğrencilerinin Okuma İstatistikleri

Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
6	5,07–6,00	Üst Grup	1	4,8
5	2,73–5,07	Orta Grup	7	90,4
4		Grup	4	
3		Grup	8	
1	1,00–2,73	Alt Grup	1	4,8
Toplam			21	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi okuma beceri ortalaması $\bar{x}= 3,90$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 42,9'u olan 9 kişi sınıf ortalamasının altında, % 57,1'i olan 12 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durumu öğrencilerin bireysel okuma tipi ile sınıfın okuma ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha az sınıf ortalamasının altında, daha fazla sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve okuma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=3,90$) 1 standart sapma değeri ($s=1,17$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 5,07)$, $(\bar{x}-1s= 2,73)$] sonra 2,73 ile 5,07 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 90,4'ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup' ta yer alan ve sınıfın % 4,8'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup' ta yer alan ve sınıfın % 4,8'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.18. Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5/C Sınıfı İşitme Öğrenme Tipi Nabzi



N= 21

Ortalama= 3,09

Tablo 4.23. Süleyman Demirel İ.Ö.O. Öğrencilerinin İşitme İstatistikleri

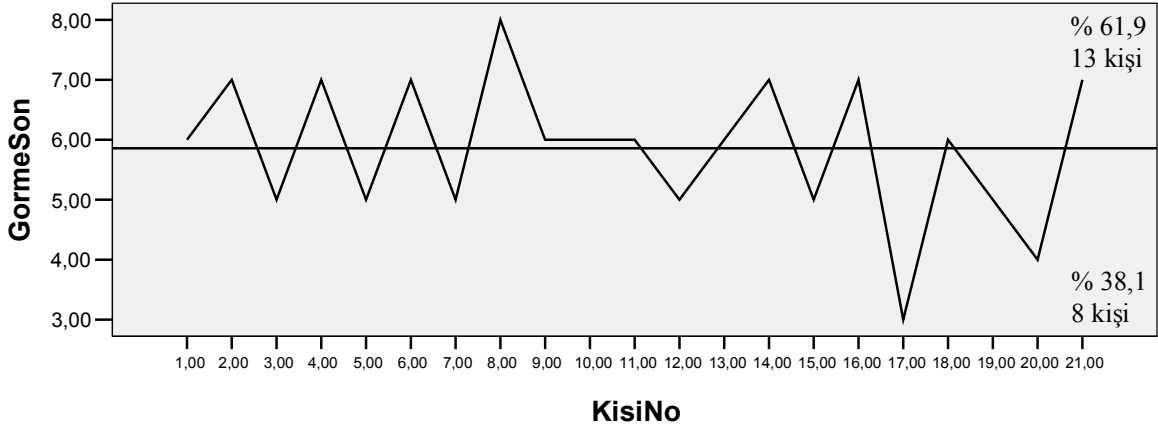
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
5	4,22–5,00	Üst Grup	2	9,5
4	1,86–4,22	Orta Grup	6	80,9
3			7	
2			4	
1	1,00–1,86	Alt Grup	2	9,5
Toplam			21	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi işitme beceri ortalaması $\bar{x}=3,09$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 61,9’u olan 13 kişi sınıf ortalamasının altında, % 38,1’i olan 8 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durumu öğrencilerin bireysel işitme tipi ile sınıfın işitme ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha çok sınıf ortalamasının altında, daha az sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve işitme becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=3,09$) 1 standart sapma değeri ($s=1,13$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s=4,22)$, $(\bar{x}-1s=1,86)$] sonra 1,86 ile 4,22 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup’ta yer alan ve sınıfın % 80,9’unu oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 9,5’ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup’ ta yer alan ve sınıfın

% 9,5'ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.19. Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5/C Sınıfı Görme Öğrenme Tipi Nabzı



N= 21

Ortalama= 5,87

Tablo 4.24. Süleyman Demirel İ.Ö.O. Öğrencilerinin Görme İstatistikleri

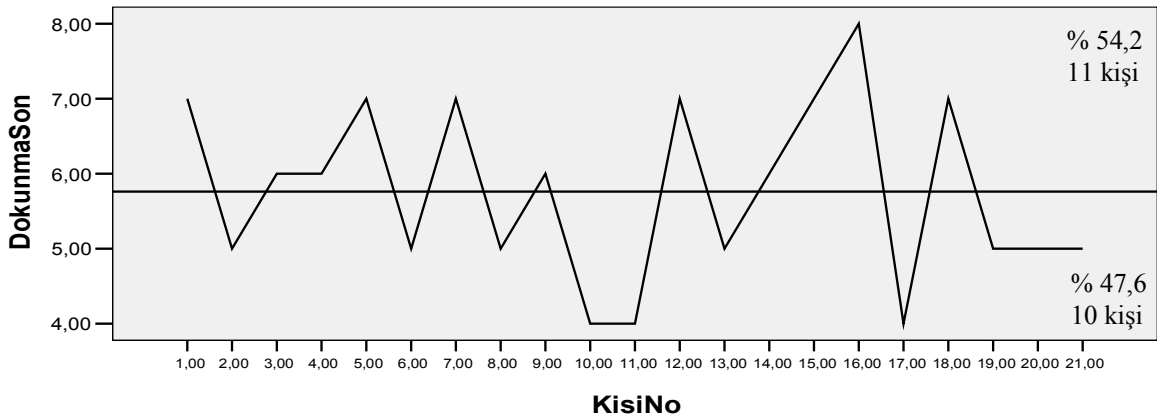
Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
8	7,06-8,00	Üst Grup	1	9,6
7	4,68-7,06	Orta Grup	6	85,8
6				
5	3,00-4,68	Alt Grup	6	4,8
4				
3				
Toplam			21	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi görme beceri ortalaması $\bar{x} = 5,87$ olan bu sınıftaki öğrencilerin %38,1'si olan 8 kişi sınıf ortalamasının altında, % 61,9'ü olan 13 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durumu öğrencilerin bireysel görme tipi ile sınıfın görme ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha az sınıf ortalamasının altında, daha çok sınıf ortalamasının

üstünde yer aldığı ve görme becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=5,87$) 1 standart sapma değeri ($s=1,19$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 7,06)$, $(\bar{x}-1s= 4,68)$] sonra 4,68 ile 7,06 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup’ta yer alan ve sınıfın % 85,8’ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 9,6’sını oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup’ ta yer alan ve sınıfın % 4,8’ini oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Grafik 3.20. Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5/C Sınıfı Dokunma Öğrenme Tipi Nabızı



N= 21

Ortalama= 5,76

Tablo 4.25. Süleyman Demirel İ.Ö.O. Öğrencilerinin Dokunma İstatistikleri

Puan	Puan Aralıkları	Gruplar	Frekans (Kişi)	Yüzde (%)
8	6,93–8,00	Üst Grup	1	6,6
7			6	
6	4,59–6,93	Orta Grup	4	80,2
5			7	
4	4,00–4,59	Alt Grup	3	13,3
Toplam			21	100

Yukarıdaki tablo ve grafikte de görüldüğü gibi dokunma beceri ortalaması $\bar{x}=5,76$ olan bu sınıftaki öğrencilerin % 47,6'sı olan 10 kişi sınıf ortalamasının altında, % 54,2'si olan 11 kişi sınıf ortalamasının üstünde yer almıştır. Bu durum öğrencilerin bireysel dokunma tipi ile sınıfın dokunma ortalaması arasındaki farklılaşma açısından yorumlanacak olursa öğrencilerin daha az sınıf ortalamasının altında, daha çok sınıf ortalamasının üstünde yer aldığı ve dokunma becerileri bakımından bireysel farklılıkların olduğu söylenebilir.

Sınıftaki öğrencilerin ne kadarının sınıfın öğrenme ortalamasına yakın olduğunu saptamak için gruplar oluşturulmuştur. Bunun için ortalamaya ($\bar{x}=5,76$) 1 standart sapma değeri ($s=1,17$) ekleme ve çıkarma yapıldıktan [$(\bar{x}+1s= 6,93)$, $(\bar{x}-1s= 4,59)$] sonra 4,59 ile 6,93 puan aralığı elde edilmiştir. Bu puan aralığındaki öğrencilere “Orta Grup”, puan aralığının üstündeki öğrencilere “Üst Grup”, puan aralığının altındaki öğrencilere “Alt Grup” denilmiştir. Buna göre Orta Grup'ta yer alan ve sınıfın % 80,2'sini oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıf ortalamasına yakın ve birbirine benzer olduğu, Üst Grup' ta yer alan ve sınıfın % 6,6'sını oluşturan öğrencilerin öğrenme tipinin sınıfın ortalamasından uzak ve yukarıda olduğu, Alt Grup' ta yer alan

ve sınıfın % 13,3'ünü oluşturan öğrencilerin öğrenme tiplerinin de sınıf ortalamasından uzak ve aşağıda yer aldığı söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler okullarına göre ayrılıp duyuusal becerileri bakımından karşılaştırıldığında:

Tablo 4.26. Okuma Becerisi Bakımından Okulların Birbiriyle Karşılaştırılması

Puan	Sınıf Ortalaması	Alt Grup (%)	Orta Grup (%)	Üst Grup (%)
Behrempaşa İ.Ö.O.	4,35	20	67,5	12,5
Gaziosmanpaşa İ.Ö.O.	4,43	18,9	67,5	13,5
Kızılırmak İ.Ö.O.	4,52	13	65,2	21,7
Süleyman Demirel İ.Ö.O.	3,90	4,8	90,4	4,8

B.İ.Ö.O., G.İ.Ö.O. ve K.İ.Ö.O. öğrencileri okuma becerileri bakımından birbirine benzemektedir. S.D.İ.Ö.O. öğrencileri en düşük okuma ortalamasına sahiptir. Ayrıca S.D.İ.Ö.O. öğrencilerinin % 90,4 ünün okuma beceri bakımından birbirine benzediği ve okuma beceri puanlarının sınıf ortalamasına yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.27. İşitme Becerisi Bakımından Okulların Birbiriyle Karşılaştırılması

Puan	Sınıf Ortalaması	Alt Grup (%)	Orta Grup (%)	Üst Grup (%)
Behrempaşa İ.Ö.O.	3,40	17,5	67,5	15
Gaziosmanpaşa İ.Ö.O.	3,10	8,1	81	10,8
Kızılırmak İ.Ö.O.	3,26	13	82,6	4,3
Süleyman Demirel İ.Ö.O.	3,09	9,5	80,9	9,5

Yukarıdaki tabloya göre sınıfın işitme becerisi bakımından G.İ.Ö.O., K.İ.Ö.O. ve S.D.İ.Ö.O. okulu öğrencileri birbirine benzer ve bu öğrencilerin işitme beceri puanları sınıf ortalamasına yakınken B.İ.Ö.O. öğrencileri işitme becerileri bakımından birbirinden farklı ve sınıf ortalamasından uzaktırlar.

Tablo 4.28. Görme Becerisi Bakımından Okulların Birbiriyle Karşılaştırılması

Puan	Sınıf Ortalaması	Alt Grup (%)	Orta Grup (%)	Üst Grup (%)
Behrempaşa İ.Ö.O.	5,80	20	82,5	7,5
Gaziosmanpaşa İ.Ö.O.	6,02	27	67,5	5,4
Kızılırmak İ.Ö.O.	6,04	13	78,3	8,6
Süleyman Demirel İ.Ö.O.	5,87	9,6	85,8	4,8

Yukarıdaki tabloya göre sınıfın görme becerisi ortalamasına en yakın öğrencilerin S.D.İ.Ö.O.'nda, en uzak öğrencilerin ise G.İ.Ö.O.'da olduğu gözlenmiştir. S.D.İ.Ö.O. öğrencileri okuma becerileri bakımından birbirine benzerken, G.İ.Ö.O. öğrencileri okuma becerileri bakımından farklılık göstermektedir.

Tablo 4.29. Dokunma Becerisi Bakımından Okulların Birbiriyle Karşılaştırılması

Puan	Sınıf Ortalaması	Alt Grup (%)	Orta Grup (%)	Üst Grup (%)
Behrempaşa İ.Ö.O.	5,70	12,5	70	17,5
Gaziosmanpaşa İ.Ö.O.	5,78	8,1	67,5	24,3
Kızılırmak İ.Ö.O.	6,26	21,7	65,2	13
Süleyman Demirel İ.Ö.O.	5,76	14,3	52,3	33,4

Yukarıdaki tabloya göre sınıfın dokunma becerisi ortalamasına en yakın öğrencilerin B.İ.Ö.O.'nda, en uzak öğrencilerin ise S.D.İ.Ö.O.'da olduğu gözlenmiştir. B.İ.Ö.O. öğrencileri okuma becerileri bakımından birbirine benzerken, S.D.İ.Ö.O. öğrencileri okuma becerileri bakımından farklılık göstermektedir.

4.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1.SONUÇLAR

1.Öğrenciler bireysel öğrenme tipleri bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedir.

2.Öğrencilerin bireysel öğrenme tipleri en çok görme becerileri, ez an okuma becerileri yönüyle sınıfın öğrenme ortalamasına yakınlık göstermektedirler. Bunun yanında öğrenciler en çok görme becerileri açısından, en az okuma becerileri açısından birbirine benzemektedirler.

3. Öğrenciler görerek ve dokunarak etkili öğrenmeye sahiptirler.

4. Öğrencilerin okuyarak ve işiterek öğrenme becerileri fazla gelişmemiştir.

5.Öğrenciler en az işiterek öğrenirken en fazla görerek öğrenmektedirler.

6.Öğrenciler farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgileri birbirlerine transfer edebilme becerisine sahiptirler.

7.Öğrenciler aynı bilgiyi farklı duyu kaynaklarından aldıklarında hafızada tutma oranları artmaktadır. Yani öğrenmeye ne kadar çok duyu organı katılırsa bilgiyi hafızada tutma oranı o kadar artmaktadır.

8.Öğrencilerin okuma becerileri üzerinde işitme, görme ve dokunma becerilerinin pozitif yönlü bir etkisi vardır.

9.Öğrencilerin görme becerileri üzerinde dokunma becerisinin pozitif yönlü bir etkisi vardır.

10.Öğrencilerin kombine becerileri üzerinde görme ve dokunma becerilerinin pozitif bir etkisi vardır.

4.2.ÖNERİLER

1. Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin bireysel öğrenme tipleri ile sınıfın ortalaması hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.

2. “Öğrenme tipi” kavramının ne olduğunu ve önemini öğretmenlere ve diğer eğitimcilerle anlatmak için seminer çalışmaları yapılmalıdır.

3. Öğrenme tiplerindeki farklılığın başarı ya da başarısızlıktan değil bireysel farklılıklardan kaynaklandığı bilinmeli ve bireysel farklılıkların normal olduğu kabul edilmelidir.

4. Etkili bir öğretim için görme ve dokunma etkinliklerine daha çok yer verilmelidir.

5. Yeni ve zor bir konunun anlatımında işitme ve okuma etkinliklerine fazla yer verilmemelidir.

6. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuduklarını hafızada tutma becerilerini geliştirmek için ek okuma etkinlikleri düzenlenmelidir.

7. Öğrencilerin öğrenme tipleri hakkında edinilen bilgiler öğrenci ve aile ile paylaşılmalı mesleki olarak başarılı olabilecekleri alanlar için gerekli rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.

8. Öğretmenlerin ders etkinliklerini sınıfın öğrenme tipine yönelik verileri kullanarak hazırlaması sınıf başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenler öğretmenler etkinliklerini sınıfın öğrenme tipi özelliklerini dikkate alarak hazırlayabilirler.

9. Etkili bir öğretim için daha fazla duyu organı işe koşulmalı ve öğrenciye mümkün oldukça uygun bilgi giriş kanalından hitap edilmelidir.

10. Öğrencilerin öğrenme tipleri dikkate alınarak görsel ve dokunsal etkinliklere dayalı yeni öğretim yöntemleri geliştirilmelidir. (Örnek: Dünya'nın şekli ve hareketini anlatmak için öğrencilerinde gözlerini kapamaları istenir ve maket bir küreye dokunmaları sağlanır. Dünya'nın yuvarlak oluşu hissettirilir. Daha sonra gözleri açtırılarak küreyi görsel olarak incelemeleri sağlanır. Ardından defterlerine bir dünya resmi çizdirilir. Bir grup öğrenci Dünya'nın kendi ekseni ve güneş etrafındaki hareketleri anlatırken bir grup öğrenci bu hareketleri maketler yardımıyla gösterir ve bir grup öğrenci de gördüklerini tahtaya resimler yoluyla gösterir...)

11.Öğrenme tipleri ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı artmalı ve öğrenme tiplerini ölçmeye yönelik yeni testler geliştirilmelidir.

5.KAYNAKÇA

Acad, B., Özer, N. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Biçimleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37:26-45.

Al-Quran, M. (2007). Cognitive Learning Styles as Reflected in the Test Makeup of English Instructors, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32:1-11.

Altun, A. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilleri ile Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(1): 9.

Aragon, S. R. (2004). Learning and Study Practices of Postsecondary American Indian/Alaska Native Students, *Journal of American Indian Education*, 43(2) : 1-18.

Arı, E. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme Stillерinin Genel Kimya Laboratuar Uygulamalarında Öğrencilerin Başarısı Bilimsel İşlem Becerileri ve Tutumları Üzerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Armstrong, T. (2000). Multiple Intelligences in The Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia.

Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (21):35-48.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri, *Eğitim ve Bilim*, 87:37-47.

Aşkın, Ö. (2006). Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, A., Altun, E. (2008). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Öğrenme Tercihleri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 30:1-16.

Azar, A. (2006). Lisede Seçilen Alan ve ÖSS Alan Puanları ile Çoklu Zeka Profilleri Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(46):157-174.

Azar, Ali ve diğerleri (2006). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30: 45-54.

Bacanlı, H. (1999). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları (İkinci Baskı), Ankara.

Bacanlı, H. (2001). Gelişim ve Öğrenme, (4. Baskı) Ankara, Nobel Yayın ve Dağıtım.

Balcı, A. (1997). Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem Teknik ve İlkeler), Ankara.

Başbüyük, A. (2004). Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: Mccarthy Modeli, *Milli Eğitim Dergisi*, 163.

Online Ulaşılabilir: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/peker.htm>

Bedir, G. (2007). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Öğrenme Stili Profillerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Beliavsky, N. (2006). Revisiting Vygotsky and Gardner: Realizing Human Potential, *Journal of Aesthetic Education*, 40(2):1-11.

Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4):53-67.

Bilgin, İ., Durmuş, S.(2003). Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3(2):381-400.

Binbaşıoğlu, C. (1982). Eğitim Psikolojisi, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara

Brualdi, A. C. (1996). Multiple Intelligences: Gardner's Theory

Online Ulaşılabir: <http://ericae.net/digests/tm9601.htm>

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. ve diğ. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2):207-239.

Cano, J and Garton, B.,L. (1996). The Relationship Between Agriculture Preservice Teachers' Learning Styles and Performance in a Methods of Teaching Agriculture Course, *Journal of Agricultural Education*, 35(2): 6-10.

Cengizhan, S. (2007). Proje Temelli ve Bilgisayar Destekli Öğretim Tasarımlarının; Bağımlı, Bağımsız ve İş Birlikli Öğrenme Tiplerine Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,5(3):377-403.

Cesur, M.O. (2008).Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. and Ecclestone K. (2004). Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire, Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. Learning&Skills Reseach Centre.

Online Ulaşılabilir: <http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf>

Curry, L. (1983). An Organization of Learning Styles Theory and Constructs, *ERIC*, ED235185.

Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3).

Online Ulaşılabilir: <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=328>

Çubukçu, Z. (2005). Öğretmen Adaylarının Düşünme Tiplerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(324):22-31.

Demir, M.K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, *Eğitim Araştırmaları*, 23:28-37.

Demirel, Ö., Tuncel, İ. ve Demirhan, C. (2008). Çoklu Zeka Kuramı ile Disiplinlerarası Yaklaşımı Temel Alan Uygulamalara İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 33(147):14-25

Demircioğlu, İ. (2006). Tarih Öğretmen Adaylarının Öğrenme Şekilleri Üzerine Nitel Bir Çalışma, *Eğitim Araştırmaları*, (23):50-61.

Demirkaya, H., Mutlu, M., Uşak, M. (2003). 4Mat Öğretim Sistem Modeli'nin Çevre Eğitimine Uygulanması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14: 68-82.

Dincer, T. (2007). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dönmez, C., Yazıcı, K. ve Sabancı O. (2007). Sosyal Bilgiler Derslerinde Grafik Düzenleyicilerin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Bilgiyi Elde Etmelerine Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3): 437-462.

Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, Research and Practice, *National Forum of Applied Educational Research Journal*,13,(1), 3-22.

Dunn, R. (1996) How to Implement and Supervise a Learning Style Program. Alexandria, Virginia: ASCS.

Dunn, R., and Dunn, K. (1993). Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles, *Allyn&Bacon*, Boston.

Durmaz, H. ve Özyıldırım, H. (2005). Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kimya Dersine Karşı Tutumları Ve Çoklu Zeka Alanları İle Kimya Ve Türkçe Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1): 67-76.

Ekici, G. (2002).Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (16–18 Eylül 2002),Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.

Ekici, G. (2002a). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği, *Eğitim ve Bilim*, 27(123): 42-47.

Ekici, G. (2002b). Öğrenme Stillerine Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi, *Eğitim ve Bilim*, 27(126): 43-52.

Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 24: 48-55.

Eren, A. (2003). Öğrenme Biçimini Tercih Envanterinin (EBTE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları, *Eğitim ve Bilim*, 28(130):41–49.

Erginer, E. (2002). Öğrenme Tipleri Envanterlerinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Erginer, E. ve Türkoğlu, E. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Almanca Başarıları ile Öğrenme Tercihleri Arasındaki İlişki, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.

Erginer, E. Türkoğlu, E. ve Mumcu, İ. (2007). İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuyan Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Öğrenme Tercihleri Arasındaki İlişki, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.

Ertürk, S. (1975). Eğitimde Program Geliştirme, Yelkenetepe Yayınları, Ankara

Ertürk, H. ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiyeye Etkisi, *Dil Dergisi*, 136: 27-40

Felder, R.M. (1993). Reaching The Second Tier: Learning and Teaching Styles in Colloge Science Education, *J.College Science Teaching*, 23(5):286-290.

Felder, R. M. (1996). Matters of Style, *ASEE Prism*, 6(4): 8-23. Online
Ulaşılabilir: <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm>

Felder, R.M. ve Henriques, E.R. (1995). Learning and Teaching Styles İn Foreign And Second Language Education, *Foreign Language Annals*, 28(1):21–31.

Felder, R. M., Siverman L. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education* 78(7), 674–681.

Online Ulaşılabilir <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-1988.pdf>

Fer, S. (2003).Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Biçimlerine Göre Kolay Öğrendikleri Öğrenme Etkinlikleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 302: 33–43.

Fidan, N. (1985).Eğitime Giriş, Alkim Yayınevi, İstanbul.

Gardner, H. and Hatch, T. (1989). “Multiple Intelligences Go To School”, *Educational Researcher*, 18(8).

Gencel, İ.E. (2006). Öğrenme Tipleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gömlüksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(2): 60–66.

Grasha, A.F. (1996). Teaching With Style, Pittsburgh: PA: Alliance Publishers.

Groat, L.N. (1996). The Center For Research on Learning and Teaching, The University of Michigan.

Gülbahar, Y. (2005). Öğrenme Stilleri ve Teknoloji, *Eğitim ve Bilim*, 30(138): 10–17.

Gülten, D.Ç.ve Gülten, İ. (2004).Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersi Notları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, *Eğitim Araştırmaları*, 16:74–87.

Güven, M. (2004).Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). Teacher Candidates' Learning Styles And Critical Thinking Dispositions, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21):60-90.

Güven, M., Kürüm, D. (2008). The Relationship Between Teacher Candidates' Learning Styles and Critical Thinking Dispositions, *İlköğretim Online*, 7(1): 53–70.

Online Ulaşılabilir: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Hansen, I. D.F.(2006). How To Become a Successful Language Learner Learner Autonomy, Styles and Strategies Revisited, *Dil Dergisi*, 133:29–59.

Janes, C. and Reichard, C. (2003), Are Students Learning Styles Dicipline Spesific, *Community College Journal Pf Research and Practice*, 27: 363-375.

Kabadayı, A. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması: Konya İli Örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 1-16.

Kaf Hasırcı, Ö. (2005). Görsel Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2):299-314.

Kaplan, E. J. ve Kies, D. A. (1993). Together: Teaching styles and learning styles improving college instruction, *College Student Journal*, 27: 509-513.

Kaplan, E. and Kies, D.A. (1995). Teaching Styles and Learning Styles, *Journal of Instructional Psychology*, 22:29-33.

Kaptan, A.Y., Kaptan, S. (2005). Ders Kitaplarındaki Tasarım Sorunları ve Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19:59-66.

Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınları, Ankara,

Kasap, B.,T. (2006).Keirseay/Golay Öğrenme Modelleri ve Karakter Tipleri Teorilerinin Piyano Eğitime Uygulanması, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(12):113-124.

Kayes, C.D. (2005), “Internal validity and reability of Kolb’s learning style inventory version 3(1999)”, *Journal of Business And Psychology*, 2(2).

Keri, G. (2003).Traditional and Nontraditional Students' Learning Styles: Using Canfield's Learning Style Inventory, *Perspectives: The New York Journal of Adult Learning*, 1(2):29–38.

Khanagov, D. (2007).Working Effectively with Different Personality Types: A Look at the Myers-Briggs Type Indicator, *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978*, 173:66–67.

Kırkgöz, Y. ve Doğanay, A. (2003). Exploring Learning Style and Hemispheric Processing Preferences of Efl Learners, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24):35 48.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Lazear, D. (1991). IRI/Skylight Publishing, Inc. Palatine, IL.

Online Ulaşılabilir: <http://www.9types.com/type4board/messages/28699.html>

Lillie, D.L. (1998). The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction, The University of North Caroline at Chapel Hill.

Mutlu, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 15–29

Novin, A. M., Arjomand, L. H. and Jourdan, L. (2003). An Investigation into the Preferred Learning Styles of Accounting, Management, Marketing, and General Business Majors, *Teaching & Learning*, 18(1):24–31

Online Ulaşılabilir: <http://www.und.nodak.edu/dept/ehd/journal/Fall2003/novin.pdf>

Oktar Ergür, D. ve Saraçbası, T. (2002). Hacettepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Öğrenme Tercihleri Yönünden İncelenmesi, Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyunu'nda Sunulan Bildiri, Eskişehir.

Otrar, M. (2006). Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öngören, H. ve şahin, A. (2008). Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarılarına Etkileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23):24–35.

Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, Editör: Ayhan Hakan, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir

Özkan, Ş., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2004). The Effect of Tenth Graders' Learning Style Preference on Their Biology Achievement, *Eğitim ve Bilim*, 29(134):75-79.

Özsoy, N., Yağdıran, E. ve Öztürk, G. (2004). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri, *Eğitim Araştırmaları*, 2004,(16):50-63.

Palas Aktaş, İ. ve Mirzeoğlu, D.E. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Okul Başarılarına ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1):1-8

Online Ulaşılabilir: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/17/924/11512.pdf>

Park, C.C. (2000). Learning Style Preferences of Southeast Asian Students, *Urban Edution*, 35:245-268

Park, C. C. (2002). Crosscultural Differences in Learning Styles, *Bilingual Research Journal*, 26(2):443–453.

Online Ulaşılabilir: http://brj.asu.edu/content/vol26_no2/pdf/ART13.PDF

Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 14:167–172.

Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli, *Milli Eğitim Dergisi*, 157.

Online Ulaşılabilir: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/peker.htm>

Peker, M. (2005). İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki, *Eurasian Journal of Education Research*, 21: 200–210.

Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş. ve Yalın, H.,İ. (2003). Öğrenme Stillere Dayalı Matematik Öğretimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4):371-384.

Picard, C. J. (2000). “Activities for the Instruction of Individual Differences among Students”, Pieces, Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program Louisiana Department of Education, Louisiana.

Pulver, C. A and Kelly K. R. (2008). Incremental Validity of the Myers-Briggs Type Indicator in Predicting Academic Major Selection of Undecided University Students, *Journal of Career Assessment*, 16(4):441-455

Purcell, J. H., & Renzulli, J. S. (1998). Total talent portfolio: A systematic plan to identify and nurture gifts and talents. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reynolds, J. and Gerstein, M. (1992). Learning Style Characteristics: An Introductory Workshop, *Clearing House*, 66(2):122.

Riding, R. J. ve Rayner, S.G. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*, The Cromwel Press Limited, Londra.

Samancı, N.K. ve Keskin, M.Ö. (2007). Felder ve Soloman Öğrenme Stili İndeksi: Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2):37–54.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitapevi, Ankara.

Shih, C.C., and Gamon, J. A.(2002). Relationships Among Learning Strategies, Patterns, Styles, And Achievement In Web-Based Courses, *Journal of Agricultural Education*, 43 (4):1-11.

Online Ulaşılabilir: <http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol43/43-04-01.pdf>

Slack, N. and Norwich, B. (2007). Evaluating The Reliability and Validity Of Learning Styles Inventory: A Classroom-Based Study, *Educational Research*, 49(1): 51–63.

Somyürek, S. Ve Yalın, H.İ. (2007). Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Ön Örgütleyicilerin Alan Bağımlı Ve Alan Bağımsız Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 587–607.

Spoon, J. C. and Schell, J. W. (1998). Aligning Student Learning Styles with Instructor Teaching Styles, *Journal of Industrial Teacher Education*, 35(2):41–56.

Online Ulaşılabilir: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v35n2/spoon.html>

Stevenson, J.,Dunn, R. (2001). Knowledge Management And Learning Styles: Prescriptions For Future Teachers, *College Student Journal*, 35(4):483-490.

Şad, N., Arıbaş, S. (2008). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri (Malatya İli Örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15):169–187.

Temiz, B. K. Ve Tan, M. (2003). İlköğretim Fen Öğretiminde Bütünleyici Bilimsel Süreç Becerileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(296):34-40.

Temiz, N. ve Kiraz, E. (2007). The Implications of Multiple Intelligences Theory on Literacy Education at First Grade, *Eğitim Araştırmaları*, 27: 111–126.

Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003).Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekânın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 224–233.

Tunçer, B.,K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri Ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 1–20.

Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ., Geban, Ö. (2004). The Relationship Between Gender Differences And Learning Style Preferences Of Pre-Service Teachers At Elementary Level, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 182-187.

Ülgen, G. (1995). Kavram Geliştirme-Kuram ve Uygulamalar, Ankara.

Vester, F. (1997). Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak. (Çev. Aydın Arıtan), Arıtan Yayınevi, İstanbul.

Wallace, J. (1995).Accomodating Elementery Students' Learning Styles, *Reading Improvement*, 32(1):38–41.

Yazıcılar, Ö. ve Güven B. (2009). The Effects of Learning Style Activities on Academic Achievement, Attitudes and Recall Level, *İlköğretim Online*, 8(1): 9–23, 2009.

Online Ulaşılabilir: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Yenice, N ve Saracaloğlu, A.,S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1):162–173

Yenilmez, K. ve Çakır, A. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Stilleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(44):569–585.

Yeung, A., Read, J. and Schmid, S. (2005). Students' Learning Styles And Academic Performance İn First Year Chemistry, *UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings*.

Online Ulaşılabilir: <http://science.uniserve.edu.au/pubs/procs/wshop10/2005Yeung.pdf>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Yıldırım, Z. (2004). Outcomes of Constructivist Learning Environment: How Learners Apply Visual Design Principles, *Eğitim ve Bilim*, 29(132):78–84

Young, M. R., Klemz, B. R. ve Murphy, J. W. (2003). Enhancing Learning Outcomes: The Effects of Instructional Technology, Learning Styles, Instructional Methods, and Student Behavior, *Journal of Marketing Education*, 25(2): 130–142

Online Ulaşılabilir: <http://jmd.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/2/130>

www.usd.edu/~ssanto/grasha.html, 10.06.2009.

http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm, 20.05.2009.

www.rehberlik.com/czeka/czindex.htm, 15.06.2009.

<http://www.vark-learn.com/Turkish/page.asp?p=helpsheets>, 10.05.2009.

<http://www.usd.edu/%7Essanto/gregorc.html>, 03.04.2009.

<http://www.infed.org/biblio/b-learn.htm>, 04.05.2009.

<http://www.westga.edu/~jdbutler/ClassNotes/learnstyles.html>, 07.06.2009.

http://distance.nmsu.edu/externals/digital_pathways/docs/lambert1.pdf,

10.06.2009.

EKLER

Ek 1. Ölçme Aracı Geçerleme Formu 1. Deneme

ÖLÇME ARACI GEÇERLEME FORMU

1. DENEME

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalında çalışılmakta olan Yüksek Lisans tezine veri toplamak amacıyla bir veri toplama aracı hazırlanmaktadır. Bu aracın amacı öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi duyu organlarını ne oranda kullandıklarını araştırmak ve buradan hareketle öğrenme özelliklerine dönük bir profil oluşturmaktır. Sizden istenen aşağıda verilen nesne gruplarının birbirini çağrıştırıp çağrıştırmadığı ile ilgili fikirlerinizi belirtmenizdir. Bu fikirler ölçme aracının geçerliğini artıracığından araştırma için bilimsel kanıt oluşturmaktadır.

Araştırma bilimsel bir nitelik taşımakta olup derlenen bilgiler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bilime ve çalışmamıza karşı gereken hassasiyeti gösterip gerçek düşüncenizi yansıtacağınızdan eminiz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Lokman Gürgen & Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı

Yaşınız: (.....)

Cinsiyetiniz: Erkek () Kız ()

İşiniz: Öğretmen () Öğrenci () Uzman () Diğer (.....)

Öğrenim Durumunuz: (.....)

Lütfen aşağıda yer alan nesne gruplarını okuyunuz ve uygun boşluklara fikirlerinizi yazınız/söyleyiniz.

1. Grup Nesnelere

vişne	mağara	Vapur	ayna	pense
defter	tuz	Saz	halı	çatal

Ne düşünüyorsunuz? Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor (hatırlatıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran(hatırlatan) nesnelere hangileri?

Cevap:

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

2. Grup Nesnelere

merdiven	pasta	Taş	kablo	bulut
kümes	havlu	Arı	fasulye	cilt

Ne düşünüyorsunuz? Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor (hatırlatıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran(hatırlatan) nesnelere hangileri?

Cevap:

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

4. Grup Nesnelere

bardak	silgi	yumurta	tarak	kilit
pil	kibrit	Cetvel	soba	para

Ne düşünüyorsunuz? Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor(hatırlatıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran(hatırlatan) nesnelere hangileri?

Cevap:

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

5. Grup Nesnelere

musluk	yüzük	Zil	şişe	mikrofon
göl	şapka	rende	emzik	zar

Ne düşünüyorsunuz? Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor (hatırlatıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran(hatırlatan) nesnelere hangileri?

Cevap:

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

Ek 2. Ölçme Aracı Geçerleme Formu Düzeltilmiş 2. Deneme

ÖLÇME ARACI GEÇERLEME FORMU

DÜZELTİLMİŞ 2. DENEME

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalında çalışılmakta olan Yüksek Lisans tezine veri toplamak amacıyla bir veri toplama aracı hazırlanmaktadır. Bu aracın amacı öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi duyu organlarını ne oranda kullandıklarını araştırmak ve buradan hareketle öğrenme özelliklerine dönük bir profil oluşturmaktır. Sizden istenen aşağıda verilen nesne gruplarının birbirini çağrıştırıp çağrıştırmadığı ile ilgili fikirlerinizi belirtmenizdir. Bu fikirler ölçme aracının geçerliğini artıracığından araştırma için bilimsel kanıt oluşturmaktadır.

Araştırma bilimsel bir nitelik taşımakta olup derlenen bilgiler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bilime ve çalışmamıza karşı gereken hassasiyeti gösterip gerçek düşüncenizi yansıtacağınızdan eminiz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Lokman Gürgen & Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı

Yaşınız: (.....)

Cinsiyetiniz: Erkek () Kız ()

İşiniz: Öğretmen () Öğrenci () Uzman () Diğer (.....)

Öğrenim Durumunuz: (.....)

Lütfen aşağıda yer alan nesne gruplarını okuyunuz ve uygun boşluklara fikirlerinizi yazınız/söyleyiniz.

1.Grup Nesnelere

vişne	in	Tren	ayna	pense
defter	tuz	Davul	olta	mektup

Ne düşünüyorsunuz? Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor (hatırlatıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran(hatırlatan) nesnelere hangileri?

Cevap:.....
.....
.....

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2.Grup Nesnelere

merdiven	pasta	Taş	kablo	bulut
kümes	havlu	Arı	fasulye	cilt

Ne düşünüyorsunuz? Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor (hatırlatıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran(hatırlatan) nesnelere hangileri?

Cevap:

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

3.Grup Nesnelere

Sepet	fare	Çizme	tesbih	avukat
Pencere	yaprak	Balon	diş	kamyon

Ne düşünüyorsunuz? Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor (hatırlatıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran(hatırlatan) nesnelere hangileri?

Cevap:

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

2. Grup Nesneler

musluk	tartı	Zil	kolonya	mikrofon
kumanda	şapka	rende	emzik	zar

Ne düşünüyorsunuz? Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor (hatırlatıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran(hatırlatan) nesnelere hangileri?

Cevap:

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

Ek 3. Ölçme Aracı Geçerleme Formu Düzeltmiş 3. Deneme

TEZ ÖLÇME ARACI GEÇERLEME FORMU

DÜZELTİLMİŞ 3. DENEME

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalında çalışılmakta olan Yüksek Lisans tezine veri toplamak amacıyla bir veri toplama aracı hazırlanmaktadır. Bu aracın amacı öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi duyu organlarını ne oranda kullandıklarını araştırmak ve buradan hareketle öğrenme özelliklerine dönük bir profil oluşturmaktır. Sizden istenen aşağıda verilen nesne gruplarının birbirini çağrıştırıp çağrıştırmadığı ile ilgili fikirlerinizi belirtmenizdir. Bu fikirler ölçme aracının geçerliğini artıracığından araştırma için bilimsel kanıt oluşturmaktadır.

Araştırma bilimsel bir nitelik taşımakta olup derlenen bilgiler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bilime ve çalışmamıza karşı gereken hassasiyeti gösterip gerçek düşüncenizi yansıtacağınızdan eminiz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Lokman Gürgen & Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı

Yaşınız: (.....)

Cinsiyetiniz: Erkek () Kız ()

İşiniz: Öğretmen () Öğrenci () Uzman () Diğer (.....)

Öğrenim Durumunuz: (.....)

Lütfen aşağıda yer alan nesne gruplarını okuyunuz ve uygun boşluklara fikirlerinizi yazınız/söyleyiniz.

1.Grup Nesnelere

vişne	pusula	mektup	ayna	pense
kömür	tuz	davul	gökkuşığı	düğme

Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini hatırlatıyor (çağrıştırıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini hatırlatan (çağrıştıran) nesnelere hangileri?

Cevap:

.....

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.Grup Nesnelere

eczane	havlu	kablo	lale	merdiven
pantolon	bisküvi	sözlük	bulut	kümes

Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini hatırlatıyor (çağrıştırıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini hatırlatan (çağrıştıran) nesnelere hangileri?

Cevap:

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

3.Grup Nesnelere

saz	aslan	ayakkabı	yaprak	balon
	kalemtraş	ütü	tesbih	kayık
doktor				

Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini hatırlatıyor (çağrıştırıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini hatırlatan (çağrıştıran) nesnelere hangileri?

Cevap:

.....

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.Grup Nesnelere

şişe	silgi	kibrit	pamuk
	tarak		
kravat	pil	top	kilit
			mandal

Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini hatırlatıyor (çağrıştırıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini hatırlatan (çağrıştıran) nesnelere hangileri?

Cevap:

.....

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5.Grup Nesnelere

musluk	şapka	çan	cetvel	kolonya
rende	otomobil	kantar	mikrofon	zar

Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini hatırlatıyor (çağrıştırıyor) mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız evetse; birbirini hatırlatan (çağrıştıran) nesnelere hangileri?

Cevap:

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım(hatırlatma) yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

Ek.4. Nesnelerin Öğrencilerde Yaptığı Çağrışımların Analizleri

1.Grup Nesnelerin Analizi (İşitme)

Hayır, çağrışım yapmıyor. (f: 68)

Evet, çağrışım yapıyor. (x)

Düğme- gökkuşağı: ikisi de renkli

Düğme- pusula: ikisinin şekilleri benziyor

(f: 2) Düğme- kömür-: kardan adamın düğmeleri kömürden yapılır.

Düğme- davul: şekilleri benziyor

Kömür-pusula-düğme: üçünün de şekli aynı

Kömür- davul: harf sayıları aynı

Pense-davul: pense ile davulun düğmesi sıkılabilir.

(f: 2)Pense- pusula: ikisi de “p” ile başladığı için

Pense- ayna-: aynanın takılmasında pense yardımcı olabilir.

Gökkuşağı-vişne-: vişnenin kendi ismindeki rengi gökkuşağında da vardır.

Gökkuşağı- ayna-: ayna karşısındakini yansıtır, gökkuşağı doğadaki renkleri yansıtır.

Gökkuşağı- ayna-: ikisi de bana iyi bir düşünceyi hatırlatıyor

Gökkuşağı-ayna: ikisi de rengârenk

Pusula-mektup:

Pusula-mektup: biri yön gösterir, diğeri iletişimi sağlar

Pusula- mektup-: ikisi de üzerinde yazıların oldu nesnelere.

(f: 2)Davul-mektup: padişahlar haber vermek için eskiden davulu kullanırlarmış. Tuz-

vişne: ikisi de yenir.

2. Grup Nesnelerin Analizi (Okuma)

Hayır, çağrışım yapmıyor. (f: 47)

Evet, çağrışım yapıyor. (x)

(f: 14) havlu-pantolon: ikisi de kumaştan, iplikten yapılır, çamaşırdırlar

Havlu-pantolon: ikisi de bir ihtiyacımız

Eczane-lale: ikisinin de son harfi “e” ile bitiyor,

Pantolon-bisküvi:

Havlu- pantolon: ikisi de örerek ya da makine ile yapılır.

Merdiven-bisküvi: ikisi de dikdörtgen

Merdiven-kümes: bazı kümesler merdivenlidir

Merdiven-bulut: çocuk yaşlarda bulutlara çıkmak hayaldir, bu da merdivenle sağlanır.

(f: 2)Merdiven- kablo: yüksek yerde kablo tamiratında merdiven kullanılır.

Merdiven-kablo: ikisi de inşaat malzemesi.

Bisküvi-ilaç: çünkü insanlar iyileşir

Havlu-bulut: ikisi de ıslanır

(f: 2)Bisküvi-bulut:

Havlu-kablo: ikisi de beş harfli

Sözlükten diğer kelimeleri bulabiliriz.

Eczane- bisküvi: bisküvi bir ilkyardım çantasında bulunabilir.

Eczane-havlu: temizlik ve hijyen bakımından

Eczane-kümes: aklıma öyle geliyor, ikisi de küçük.

Eczane- sözlük: eczanelerde masanın üzerinde genelde bir sözlük bulunur.

3. Grup Nesnelerin Analizi (Görme)

Hayır, çağrışım yapmıyor. (f: 59)

Evet, çağrışım yapıyor. (x)

Aslan-ayakkabı: aslan derisinden ayakkabı yapılabilir.

(2) kayak- saz: ikisi de tahtadan yapılır.

Kayık-saz: kayığa binerek saz çalınabilir.

Kayık-saz: ikisi de doğada bulunur.

Kayık-yaprak: kayıkla gezerken yaprak kayığın içine düşebilir.

Kayık-yaprak: kayak ağaçtan yapılır, yaprak da ağacın bir parçası

Kayık-yaprak: ikisi de suda yüzer

Kayık- ütü: birinin içine su konuyor, diğerinin altı ıslanıyor.

Kayık- ayakkabı-: şekil olarak benziyor.

Kayık-ayakkabı: ayakkabının içine ayak, kayığın içine de insan giriyor.

(2)Balon-yaprak: ikisi de hafif ve rüzgar etkisiyle uçabilir

Balon-yaprak-: ikisi de yuvarlak

(2)Balon-saz: ikisi de yuvarlak

(2) Balon-kayık: ikisi ile de gezinti yapılabilir.

Balon-aslan: ikinsin de son harfi “n” ile bitiyor.

(2)saz-yaprak: ikisi de bitki

Aslan-ayakkabı: ikisi de “a” harfi ile başlar.

Yaprak-aslan: ikisi de doğada bulunur.

Kalemtraş-ütü: kalemtraş kalemlerin ucunu, ütü elbiseleri düzeltir.

Kalemtraş-saz :

4. Grup Nesnelerin Analizi

Hayır, çağrışım yapmıyor. (f: 39)

Evet, çağrışım yapıyor. (x)

Kravat-silgi: ikisi de okul için gerekli

(f: 6) Kravat-tarak: ikisini de bir insan kullanabilir, kişisel eşya.

Kravat-tarak: “a” ve “k” harfleri birbirlerini çağrıştırıyor.

(f: 5) Kravat-pamuk: kravat pamuktan yapılır, dikişlerinin arasına pamuk döşenir.

Kravat-şişe: şekilleri benziyor

(f: 2)Mandal-kilit: ikisi de açılıp kapanıyor

Mandal-tarak-: ikisi de plastikten yapılır.

Kibrit-pil: ikisi de yanıyor

Kibrit-pil:

(f: 5)Kibrit-kilit: yazılışları benziyor

Kibrit- silgi-: ikisi de dikdörtgen

Kibrit-şişe: kibrit şişeyi yakar o da erir.

(f: 2) Pil -silgi: pilli silgi olabilir.

(f: 3)pil-kilit: ikisi de demirden yapılır

Pil-pamuk: baş harfleri aynı

Top-pamuk: şekilleri benziyor.

Şişe-pamuk: oksijenli su şişesi ile pamuk ilk yardımda kullanılır.

(f: 2) top-silgi: ikisi de okulu çağrıştırıyor.

5. Grup Nesnelerin Analizi(kombine)

Hayır, çağrışım yapmıyor. (f: 53)

Evet, çağrışım yapıyor. (x)

(f: 12) cetvel-kantar: birisi ağırlık diğeri uzunluk ölçme aleti

Şapka-rende:

Çan-otomobil: ikisi de ses çıkarıyor

Rende- mikrofön: ikisinin de delikleri var.

Çan-şapka: şekilleri benziyor.

Kantar-otomobil: otomobillerin üzerinde yük olduğu zaman tartılmaları gerekebilir.

Zar-çan: öylesine çağrışım yaptı.

(f: 6) çan-mikrofön: çok ses çıkarıyor, ses yükseltiyorlar.

(3) musluk-kolonya: kolonya sıvı, musluktan su akar o da sıvı.

(f: 5) musluk-rende: ikisi de mutfakta bulunur.

Mikrofön-zar: ikisi de üç harfli

Otomobil-mikrofön: ikisi de çok ses çıkarıyor.

Cetvel-rende: ikisi de marangozun kullandığı aletler.

Şapka-mikrofön: Süleyman Demirel e ait nesnelere.

Rende-cetvel: “e” harfleri çağrışım yaptı.

Ek.5. Geçerleme Formu Uzman Görüşü

ÖLÇME ARACI GEÇERLEME FORMU**(Uzman Görüşü)**

(Öğrencilerin Öğrenme Özelliklerine Dönük Bir Profil Çalışması)

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalında çalışılmakta olan Yüksek Lisans tezine veri toplamak amacıyla bir veri toplama aracı hazırlanmaktadır. Bu aracın amacı öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi duyu organlarını ne oranda kullandıklarını araştırmak ve buradan hareketle öğrenme özelliklerine dönük bir profil oluşturmaktır. Aşağıda verilen nesne gruplarının birbirini çağrıştırıp çağrıştırmadığı ile ilgili fikirleriniz bu çalışma için uzman görüşleri olarak ele alınacaktır.

Araştırmada derlenen bilgiler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Lokman Gürgen & Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı

Adı:

Soyadı:

Ünvanı:

Alanı:

6. Grup Nesnelere (İşitme)

vişne	pusula	halı	yılan	pense
kömür	gitar	gökkuşağı	tuz	tekerlek

Açıklama: Bu gruptaki nesnelere araştırmacı tarafından okunup denek tarafından işitilecektir.

Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağırıyor mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız hayırsa sonraki grubun sorusuna geçiniz.

Cevabınız evetse; birbirini çağırılan nesnelere hangileri?

Cevap:

.....

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağırım yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

7. Grup Nesnelere (Okuma)

eczane	bulut	tebeşir	pantolon	sözlük
kablo	bisküvi	süzgeç	madalya	kümes

Açıklama: Denekler bu gruptaki kelimeleri okuyacaklar.

Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız hayırsa sonraki grubun sorusuna geçiniz.

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran nesnelere hangileri?

Cevap:

.....

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Grup Nesneler (Görme)

saz	kurt	el feneri	sarımsak	balon
kalemtırış	ütü	ayakkabı	kayık	doktor

Açıklama: Denekler bu gruptaki nesnelerin resimlerini görecekler.

Sizce yukarıdaki nesneler bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız hayırsa sonraki grubun sorusuna geçiniz.

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran nesneler hangileri?

Cevap:

.....

Bu nesneler birbiriyle nasıl bir çağrışım yaptı? Bu nesneleri nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Grup Nesnelere (Dokunma)

muz	silgi	mandal	pamuk	tarak
küllük	pil	top	kilit	şemsiye

***Açıklama:** Bu gruptaki nesnelere kendisi araştırmacı tarafından bir torba içerisinde deneklere sunularak deneklerin eşyalara dokunmaları sağlanacaktır.*

Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız hayırsa sonraki grubun sorusuna geçiniz.

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran nesnelere hangileri?

Cevap:

.....

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

10. Grup Nesnelere (Kombine)

musluk	şapka	kürek	cetvel	çakmak
mikrofon	otomobil	muz	şırınga	zar

Açıklama: Bu gruptaki nesnelere adlarını denekler işitecek, kağıt üzerinde okuyacak, nesnelere resimlerini görecek ve nesnelere kendilerine dokunacak,

Sizce yukarıdaki nesnelere bir arada verildiğinde, birbirini çağrıştırıyor mu?

Evet()

Hayır()

Cevabınız hayırsa sonraki grubun sorusuna geçiniz.

Cevabınız evetse; birbirini çağrıştıran nesnelere hangileri?

Cevap:

.....

Bu nesnelere birbiriyle nasıl bir çağrışım yaptı? Bu nesnelere nasıl kodladınız? Lütfen eleştirinizi aşağıya yazınız/ söyleyiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 6. Öğrenme Tipleri Testini Uygulama İzni

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayın :B.08.4.MEM.4.58.00.04.020/
Konu : Anket Çalışması

25.02.09 04981

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziosman Paşa Üniversitesi Rektörlüğünün 27.01.2009 tarih ve 315-460 sayılı yazısı.

Gaziosman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Geliştirme Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Lokman GÜRGEN 'in bitirme ödevi/tezi kapsamında İlimiz Merkez İlköğretim Okullarına yönelik " İlköğretim 5.sınıf Bireysel Öğrenme Tipleriyle sınıfın öğrenme Tipinin Karşılaştırılması " konulu anket çalışması yapmak istediği ilgi yazı ile bildirilmiş olup, anketin İlimiz Merkezindeki İlköğretim Okullarına uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


A. Murat TANER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

25.02.2009

İsmail KARADAŞ

Vali a.

Vali Yardımcısı

Adres : Barbaros Bulvarı No: 23 SİVAS **TEL:** (0346)227 17 66- 227 05 75 **FAKS:** (0346) 227 06 39
Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü email : Sivas@mem.gov.tr.



Ek 7. Öğrenme Tipleri Testi Kullanım Formu

Okuma Testi A

Sevgili.....

Şimdi sana içinde 10 tane sözcük bulunan bir metin vereceğim. Dikkatlice oku!

Okutulan Sözcükler: Eczane, Bulut, Tebeşir, Pantolon, Sözlük,

Kablo, Bisküvi, Süzgeç, Madalya, Kümes

Akıl İşlemleri Kutusu

Şimdi sorularına cevap vermeye çalış lütfen:

Doğum gününde sana en çok ne alınmasını isterdin?

Türkiye’de Cumhuriyet ne zaman ilan edildi?

Meyveleri sever misin? En sevdiğin meyve hangisi?

İsmi değiştirseydin ne olmasını isterdin?

Sekiz kere dokuz kaçtır?

Türkiye’nin başkenti neresidir?

Eczane Bulut Tebeşir Pantolon Sözlük

Kablo Bisküvi Süzgeç Madalya Kümes

İşitme Testi A

Sevgili.....

Şimdi sana 10 tane sözcük okuyacağım. Dikkatlice dinle!

Okunan Sözcükler: Tekerlek, Gökkuşuğu, Vişne, Pusula,

Kömür, Gitar, Pense, Halı, Tuz, Yılan,

Akıl İşlemleri Kutusu

Şimdi sorularına cevap vermeye çalış lütfen:

En sevdiğin hayvan hangisi? Neden?

Televizyon izlemeyi sever misin? Televizyonda en çok ne izlersin?

Sınıfınızdaki en uzun arkadaşının adı nedir?

“Ayakkabıcılık” kelimesi kaç heceden oluşmaktadır?

Yanlışlıkla arkadaşını düşürsen ona ne dersin?

100 sayısının içinde kaç tane 10 vardır?

Görme Testi A

Sevgili.....

Şimdi sana 10 tane resim göstereceğim. Dikkatlice bak!

Gösterilen Resimler: Saz, Kurt, El feneri, Sarımsak, Balon

Kalemıraş, Ütü, Ayakkabı, Kayık, Doktor

Akıl İşlemleri Kutusu

Şimdi sorularına cevap vermeye çalış lütfen:

Alfabemizde kaç tane harf vardır?

Dişlerini fırçalıyor musun? Neden?

Yaz tatilinde kiminle nereye gitmek istersin?

“ Kırmızı ” kelimesinin eş anlamlısı nedir?

En son okuduğun kitabın adı ne?

Beş basamaklı bir sayı söyleyiniz.



Dokunma Testi A

Sevgili.....

Şimdi sana içinde 10 tane nesne vereceğim. Onlara dokun!

Verilen Nesnelere: Muz , Silgi, Mandal, Pamuk, Tarak

Küllük, PİL, Top, Kilit, Şemsiye

Akıl İşlemleri Kutusu

Şimdi sorularına cevap vermeye çalış lütfen:

Eğer çok paran olsaydı neler alırdın?

Günde 5 ekmek yiyen bir aile 3 günde kaç ekmek yer?

Yalan söyledikçe burnu uzayan masal kahramanı kimdir?

Bir yılda kaç hafta vardır?

Sınıfınızdaki en çalışkan üç arkadaşının adlarını söyleyin.

“İstanbul” kelimesi bir özel isim midir? Neden?

Okuma Testi K

Sevgili.....

Şimdi sana içinde 10 tane sözcük bulunan bir metin vereceğim. Dikkatlice oku!

Okutulan Sözcükler: Musluk, Şapka, Kürek , Cetvel, Çakmak

Kumanda, Soğan, Mikrofon, Şırınga, Zar

İşitme Testi K

Sevgili.....

Şimdi sana 10 tane sözcük okuyacağım. Dikkatlice dinle!

Okunan Sözcükler: Musluk, Şapka, Kürek , Cetvel, Çakmak

Kumanda, Soğan, Mikrofon, Şırınga, Zar

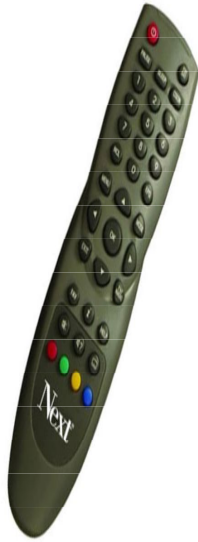
Görme Testi K

Sevgili.....

Şimdi sana 10 tane resim göstereceğim. Dikkatlice bak

Gösterilen Resimler: Musluk, Şapka, Kürek , Cetvel, Çakmak

Kumanda, Soğan, Mikrofon, Şırınga, Zar



Dokunma Testi K

Sevgili.....

Şimdi sana 10 tane nesne vereceğın. Onlara dokun!

Verilen nesnelere: Musluk, Şapka, Kürek , Cetvel, Çakmak

Kumanda, Soğan, Mikrofon, Şırınga, Zar

Akıl İşlemleri Kutusu

Şimdi sorularına cevap vermeye çalış lütfen:

Doğum tarihiniz nedir?

Arkadaşlarınızla oynadığınız üç oyunun adını söyleyiniz.

“Bir milyon” sayısında kaç tane sıfır vardır.

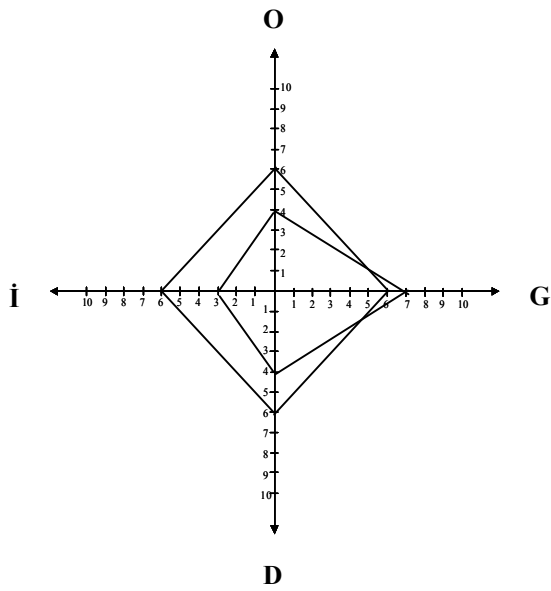
En çok korktuğunuz hayvan hangisi? Neden?

Üç tane deniz ismi söyleyiniz.

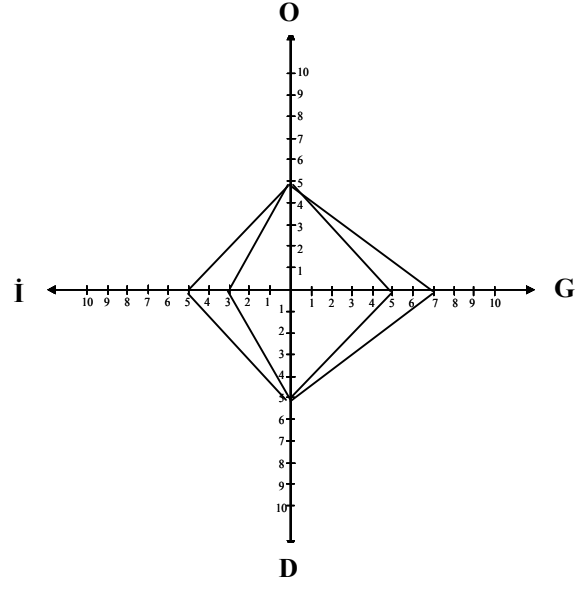
En başarılı olduğunuz ders hangisi?

Ek 8. Öğrencilerin Öğrenme Koordinatları

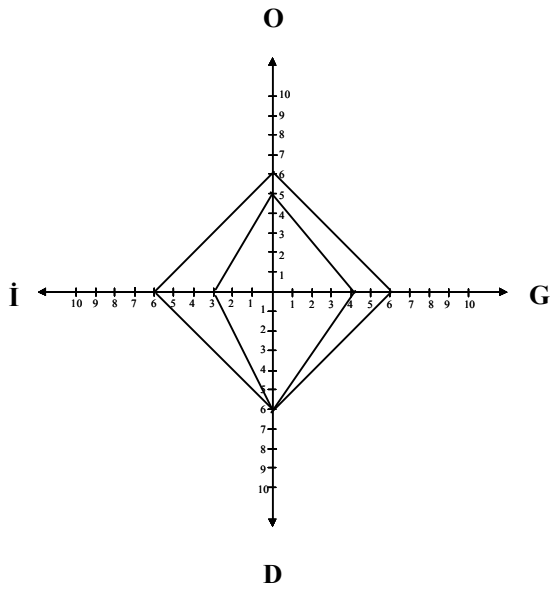
Öğrenci No: 1



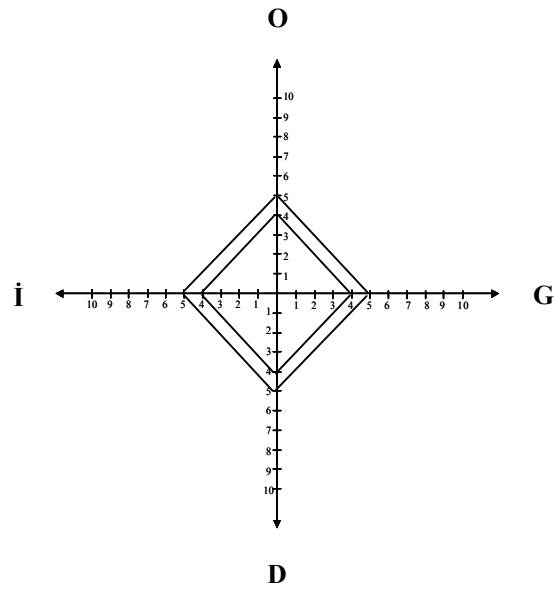
Öğrenci No: 2



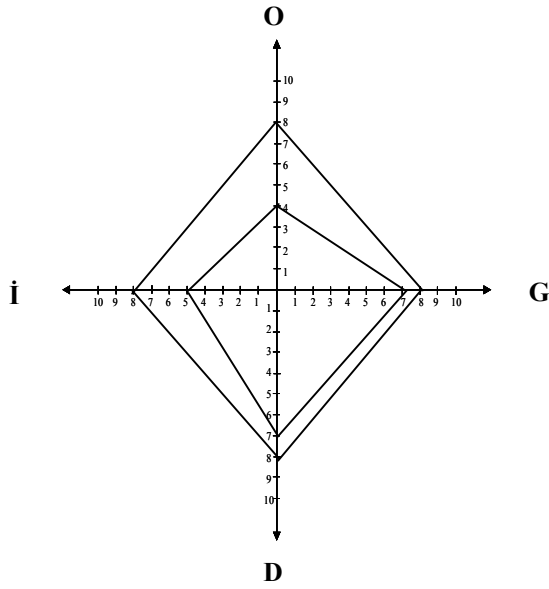
Öğrenci No: 3



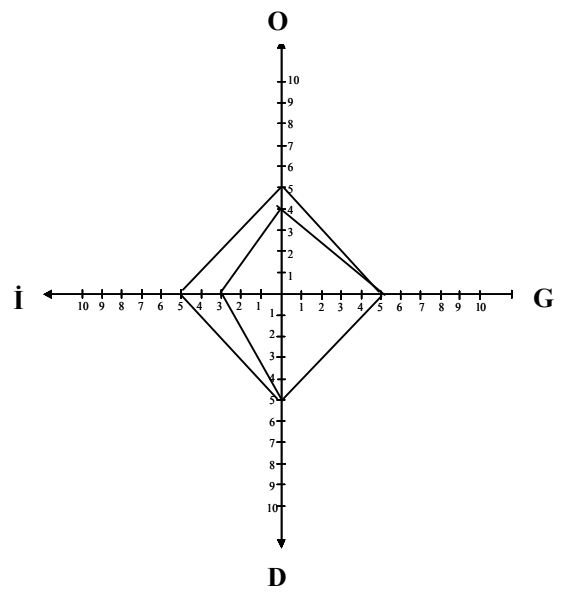
Öğrenci No: 4



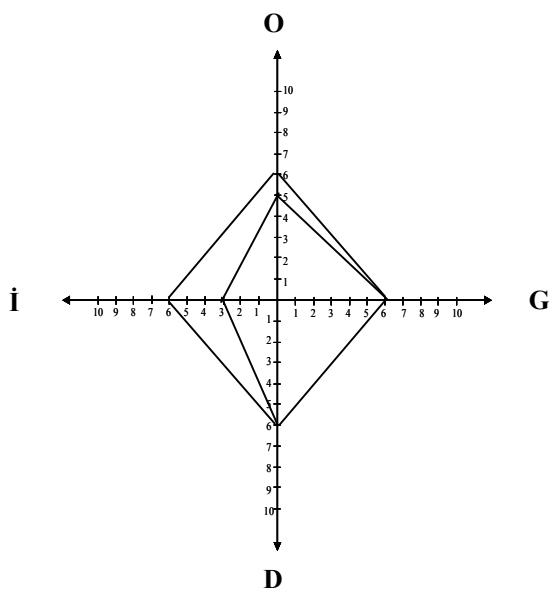
Öğrenci No: 5



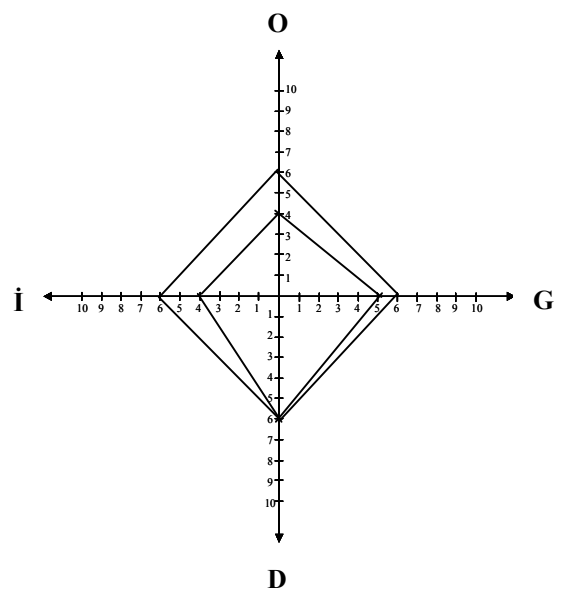
Öğrenci No: 6



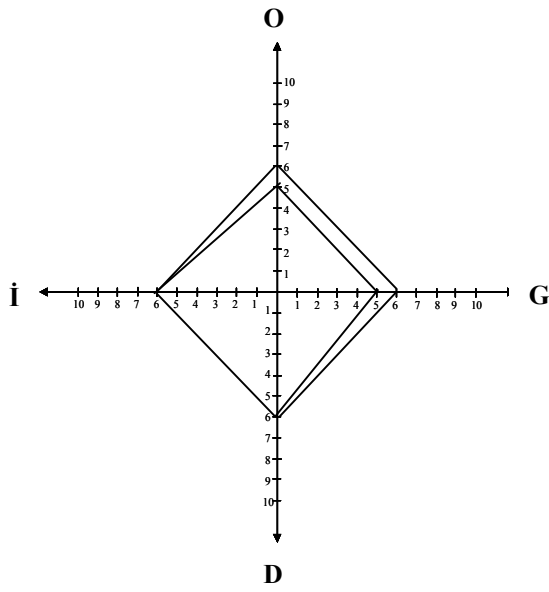
Öğrenci No: 7



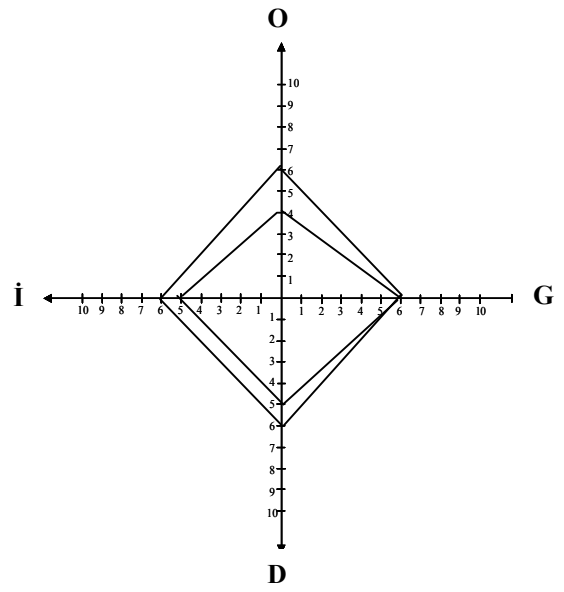
Öğrenci No: 8



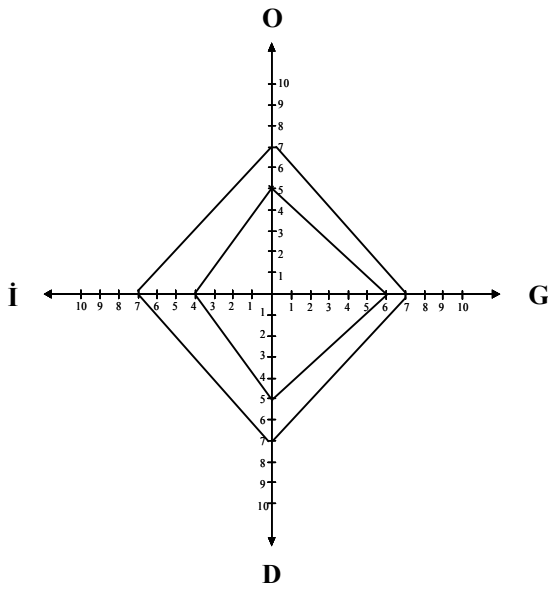
Öğrenci No: 9



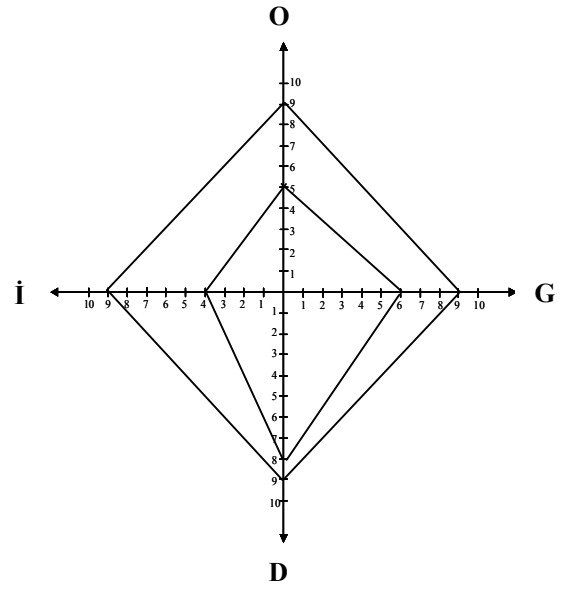
Öğrenci No: 10



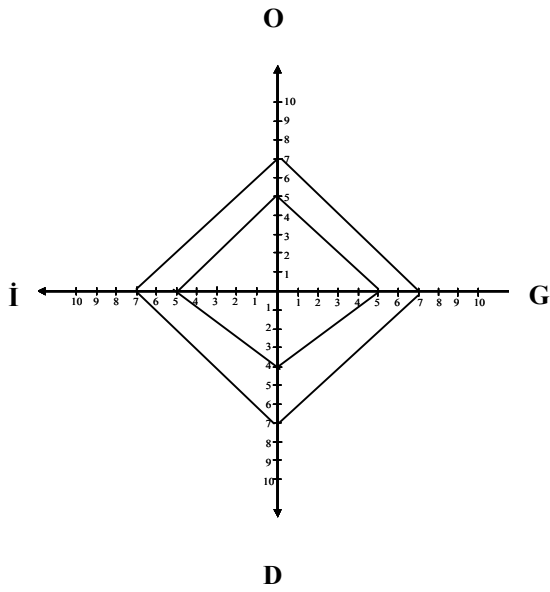
Öğrenci No: 11



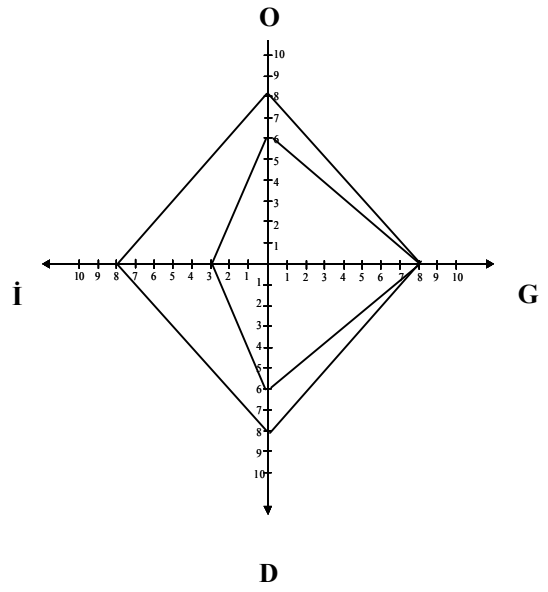
Öğrenci No: 12



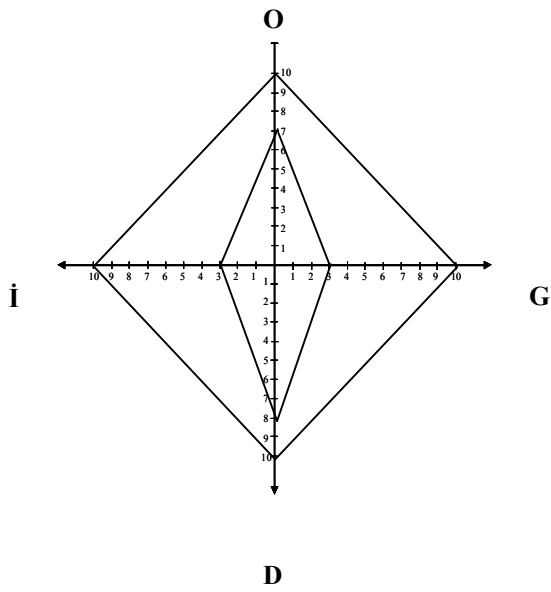
Öğrenci No: 13



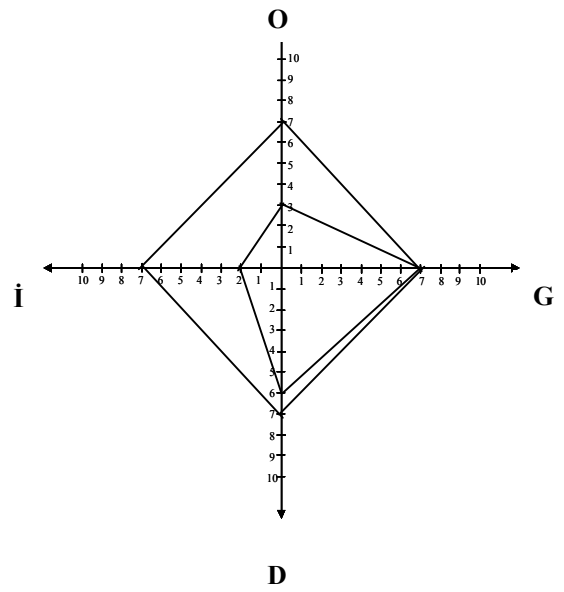
Öğrenci No: 14



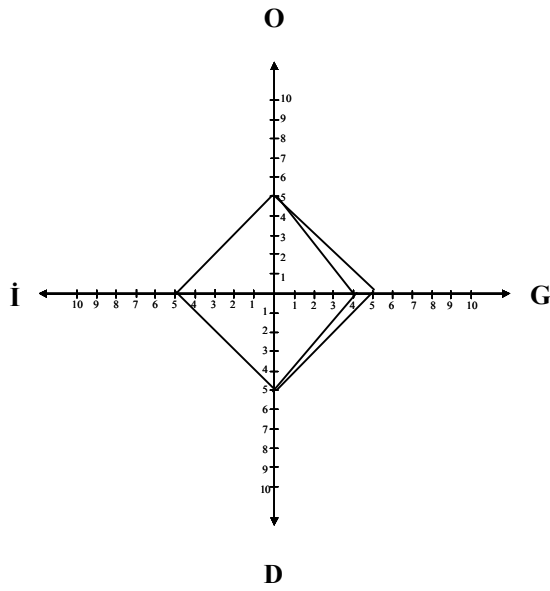
Öğrenci No: 15



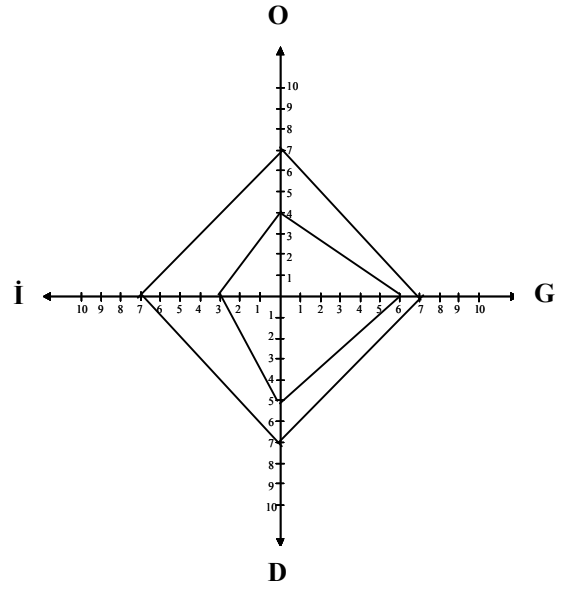
Öğrenci No: 16



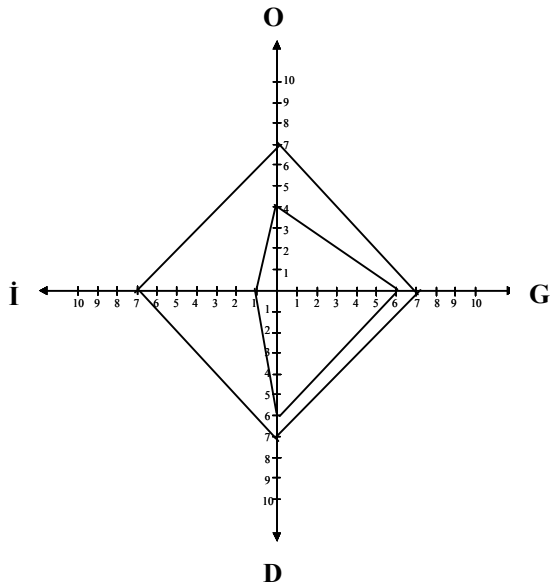
Öğrenci No: 17



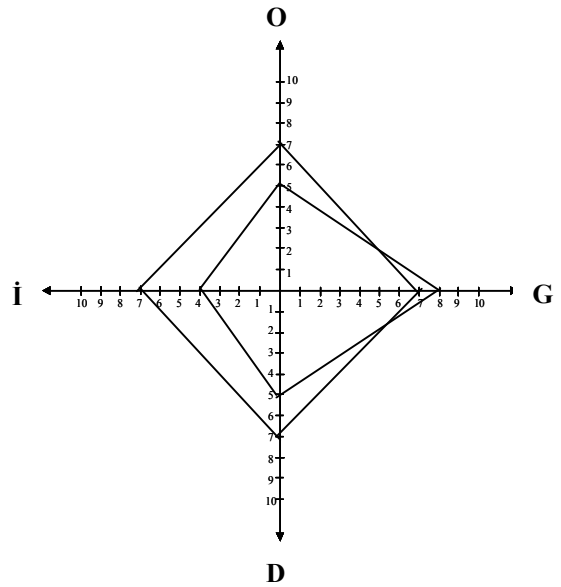
Öğrenci No: 18



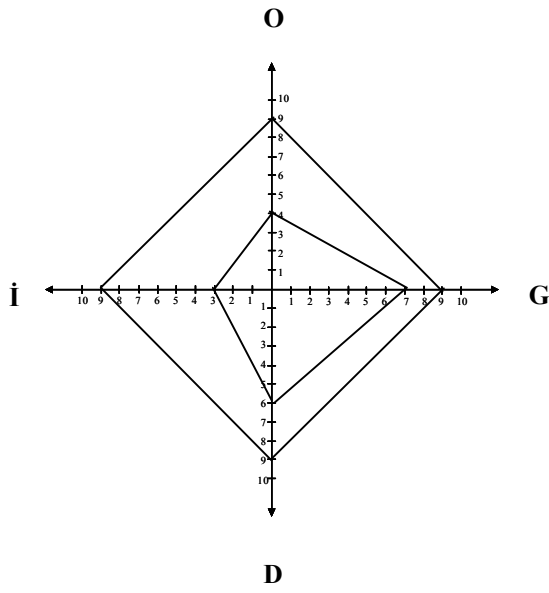
Öğrenci No: 19



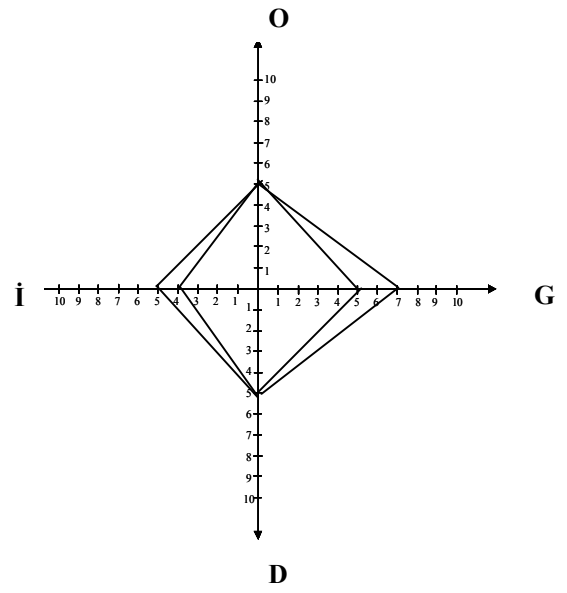
Öğrenci No: 20



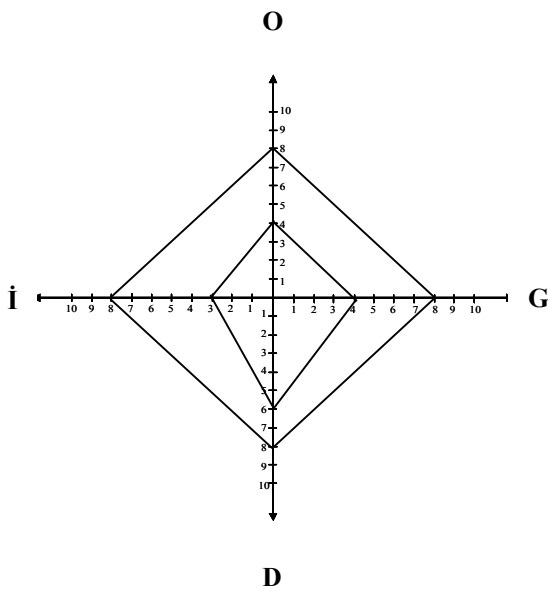
Öğrenci No: 21



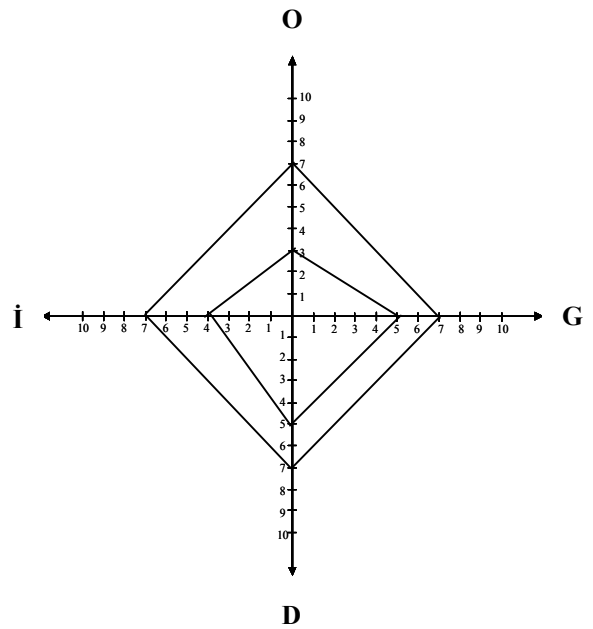
Öğrenci No: 22



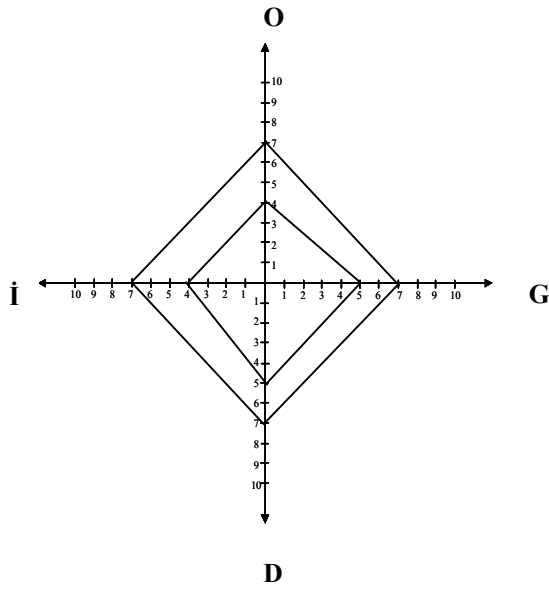
Öğrenci No: 23



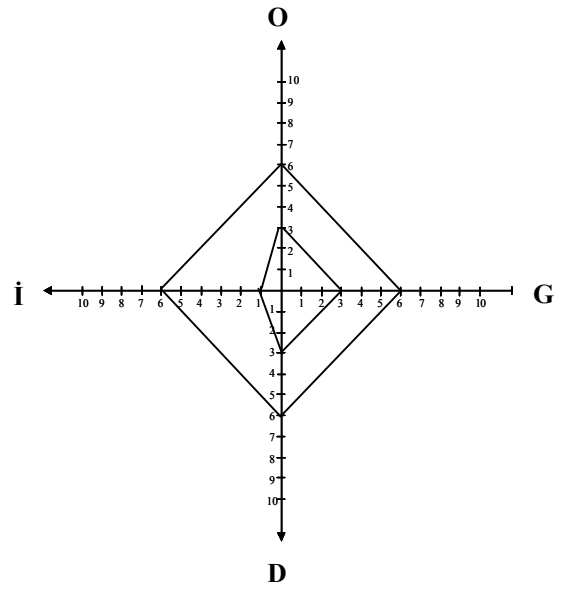
Öğrenci No: 24



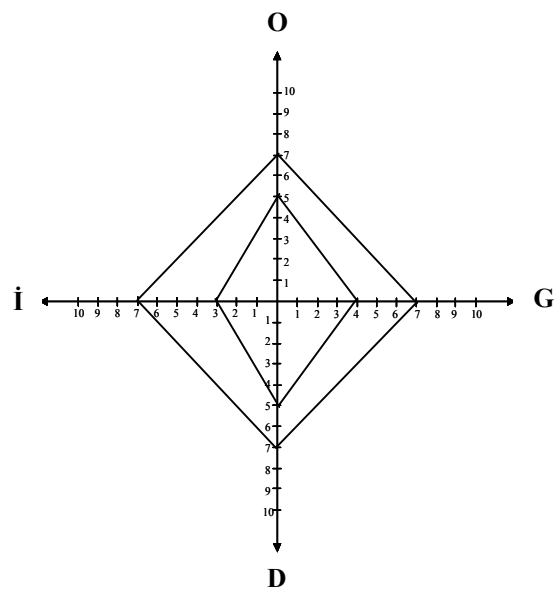
Öğrenci No: 25



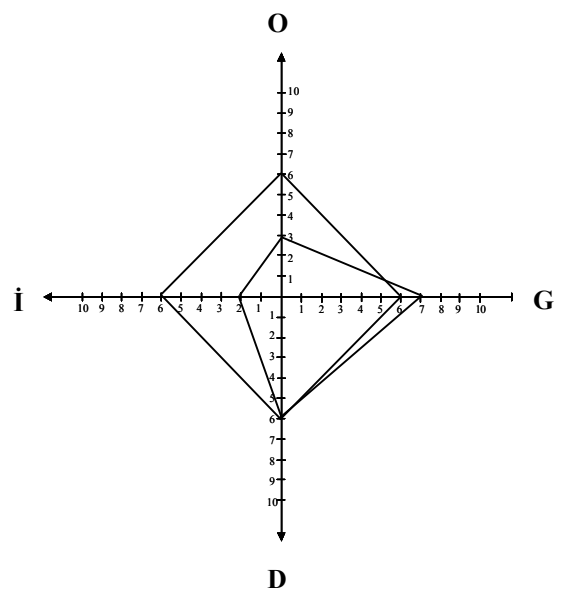
Öğrenci No: 26



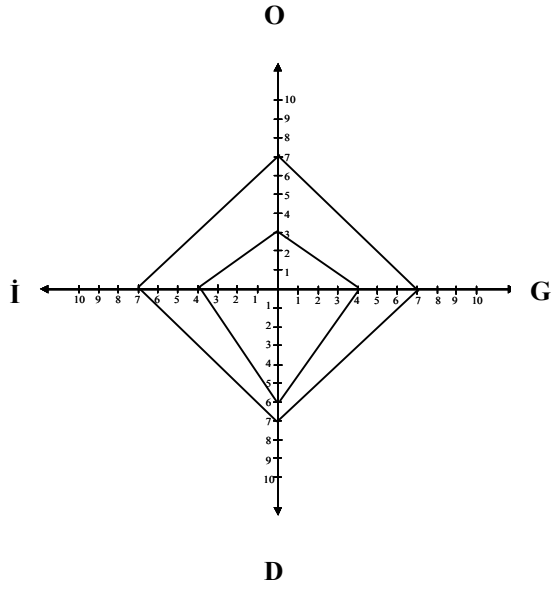
Öğrenci No: 27



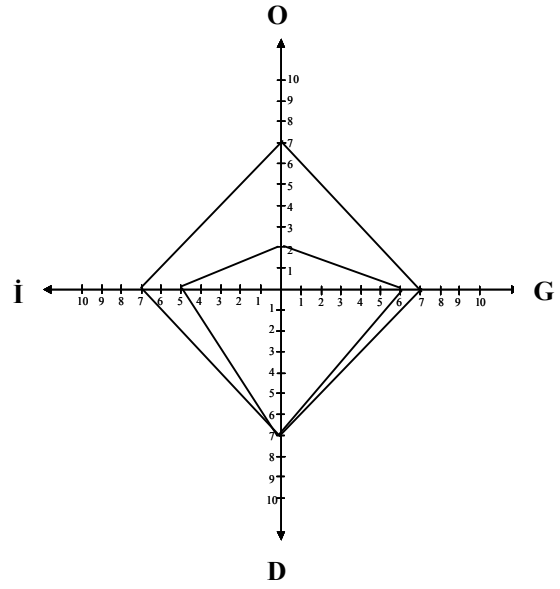
Öğrenci No: 28



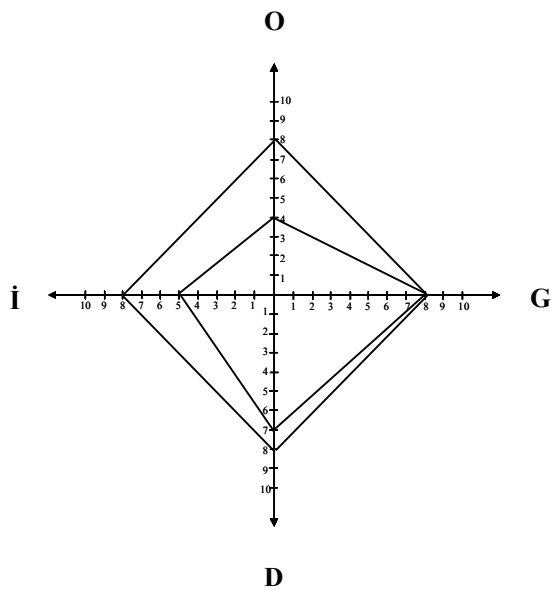
Öğrenci No: 29



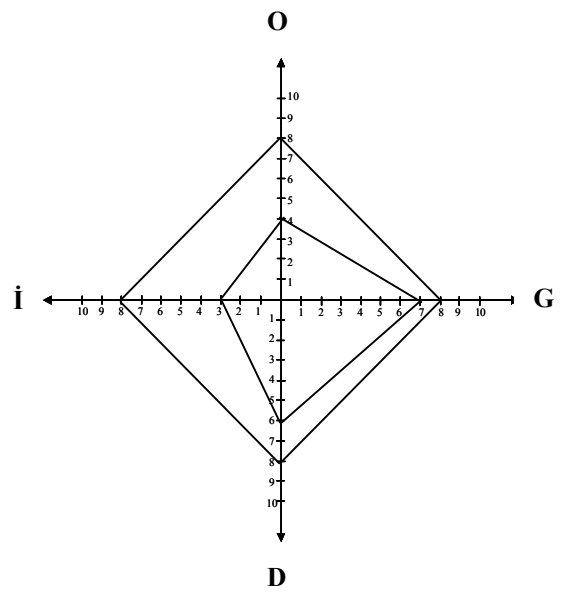
Öğrenci No: 30



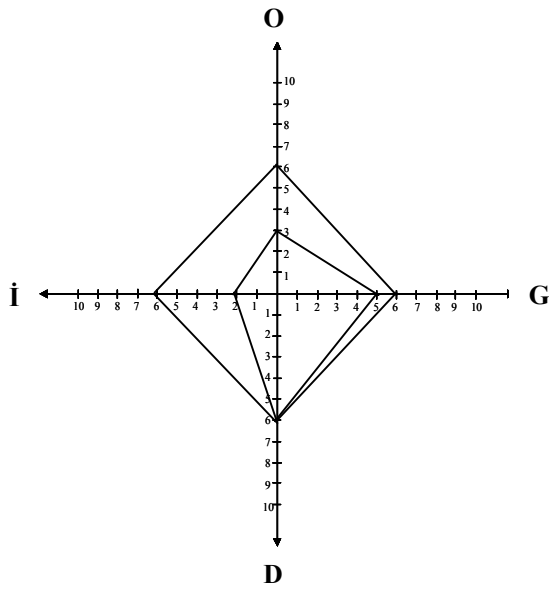
Öğrenci No: 31



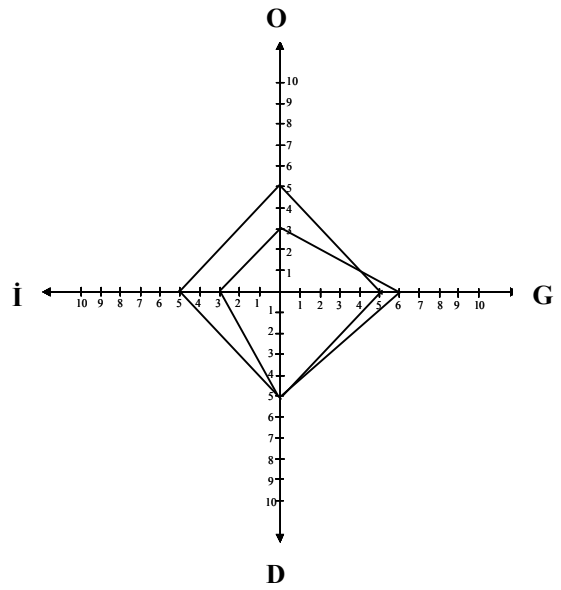
Öğrenci No: 32



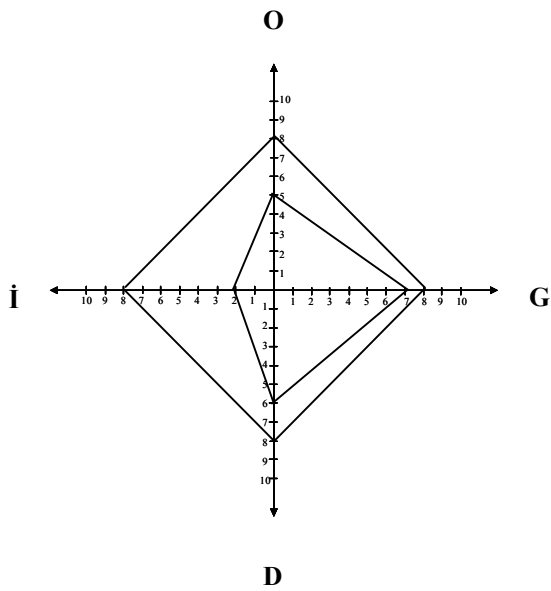
Öğrenci No: 33



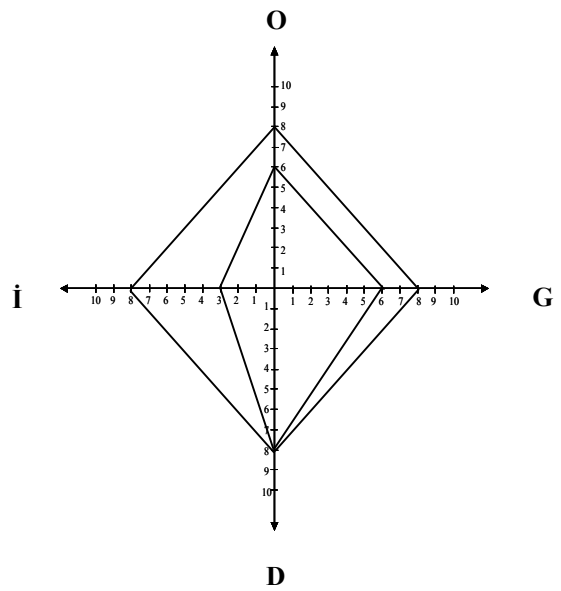
Öğrenci No: 34



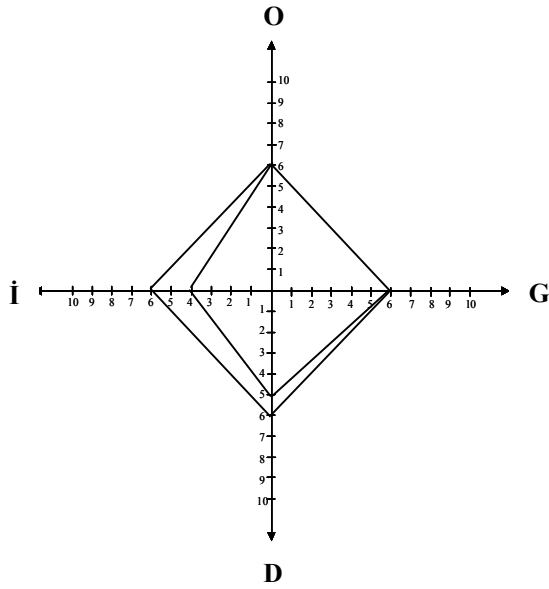
Öğrenci No: 35



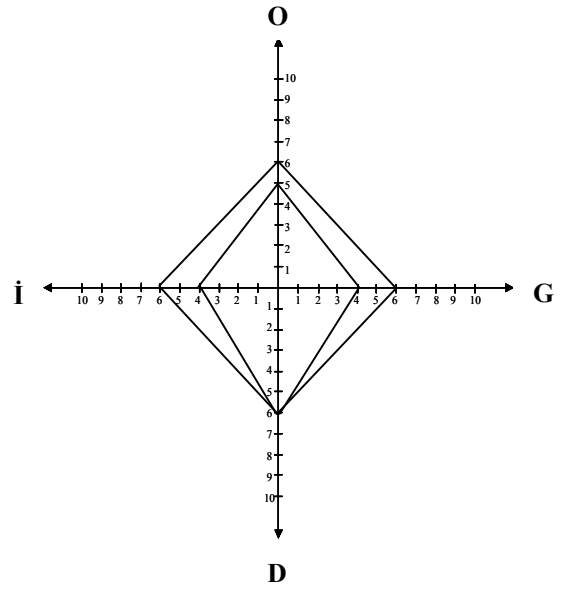
Öğrenci No: 36



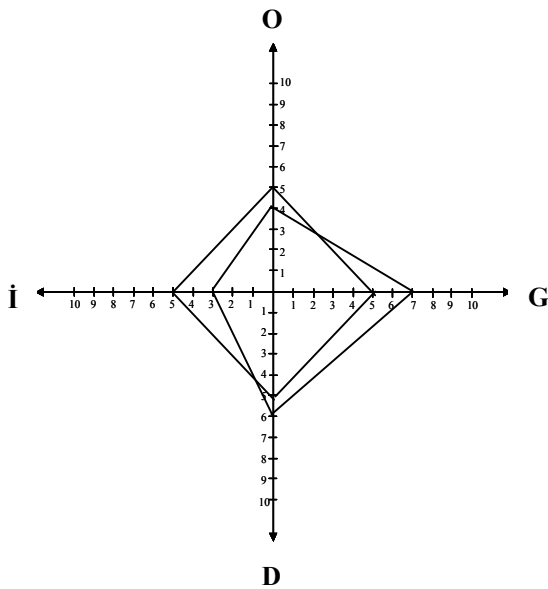
Öğrenci No: 37



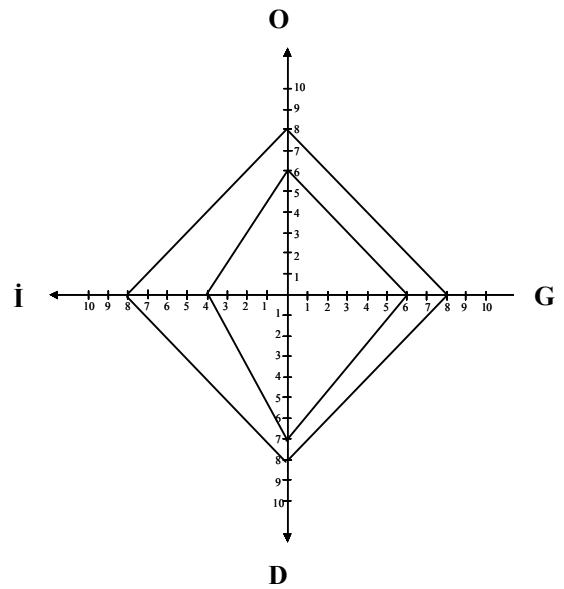
Öğrenci No: 38



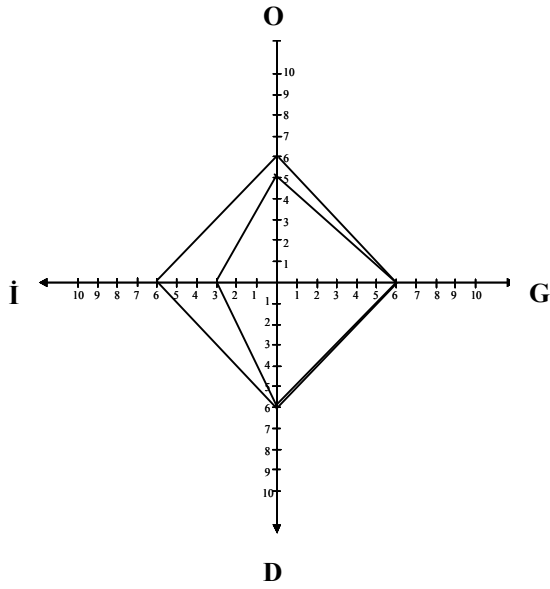
Öğrenci No: 39



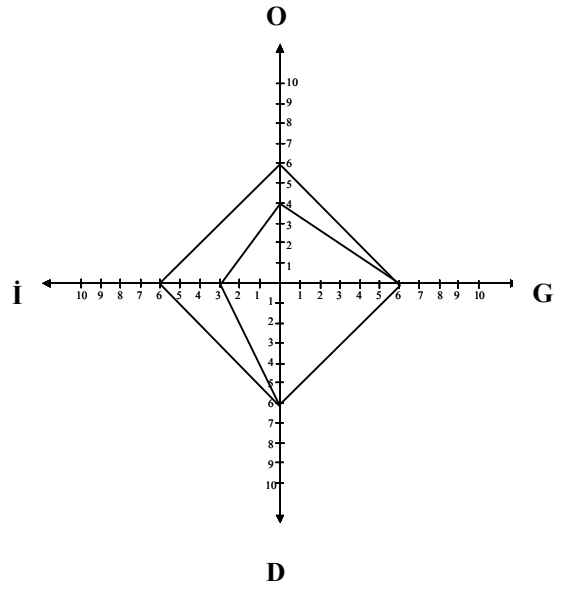
Öğrenci No: 40



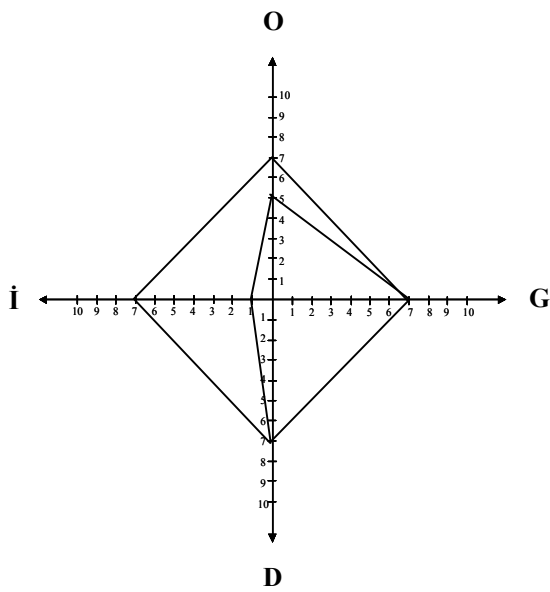
Öğrenci No: 41



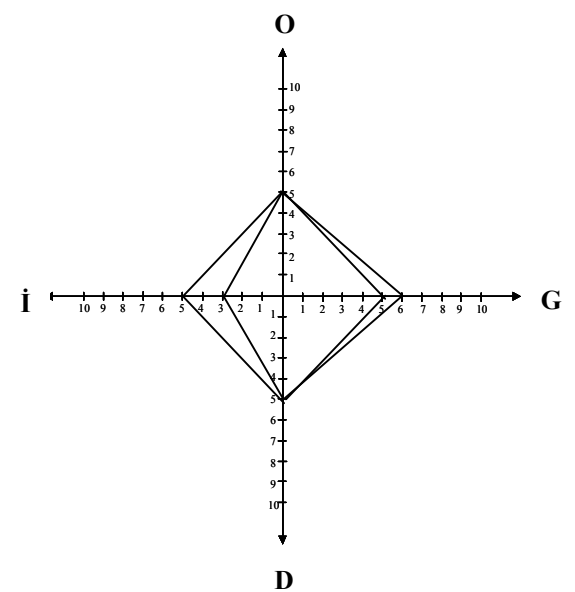
Öğrenci No: 42



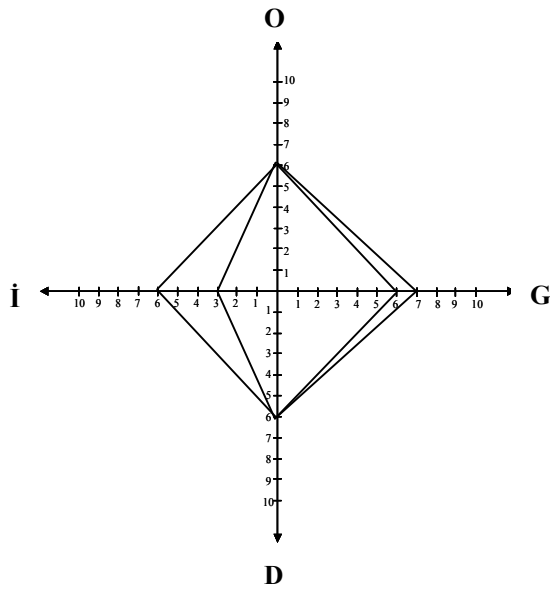
Öğrenci No: 43



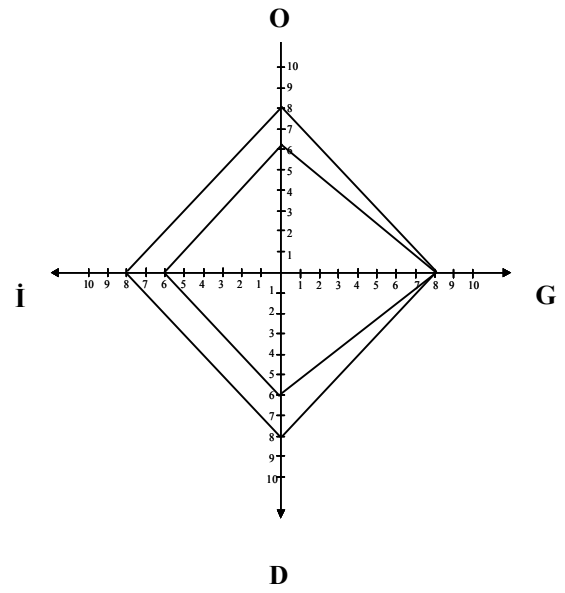
Öğrenci No: 44



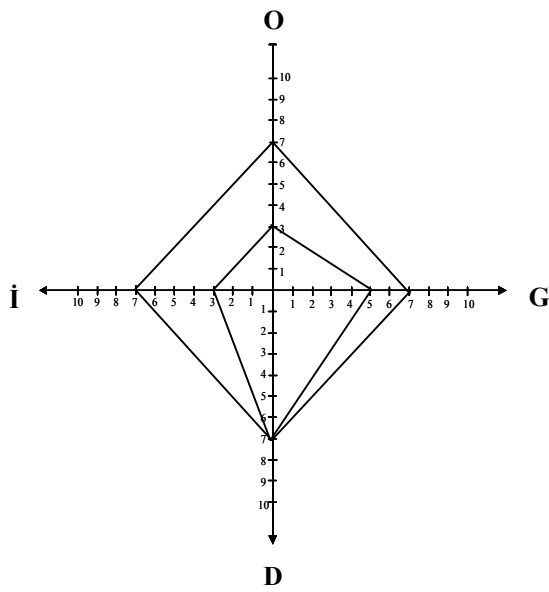
Öğrenci No: 45



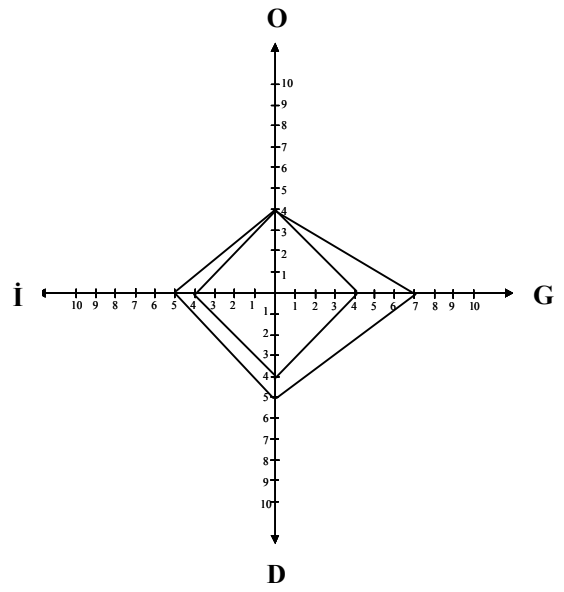
Öğrenci No: 46



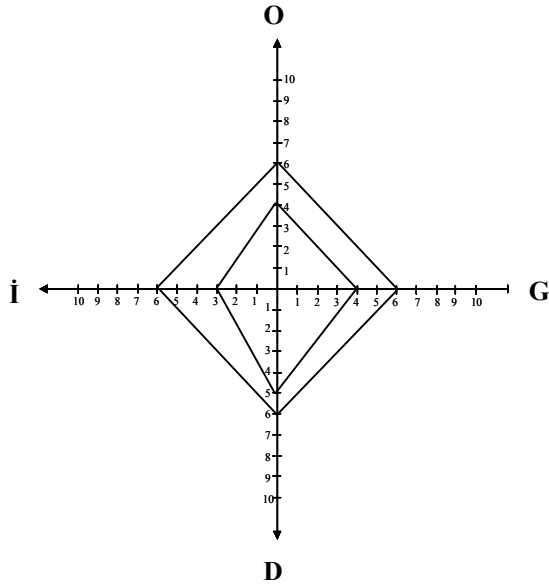
Öğrenci No: 47



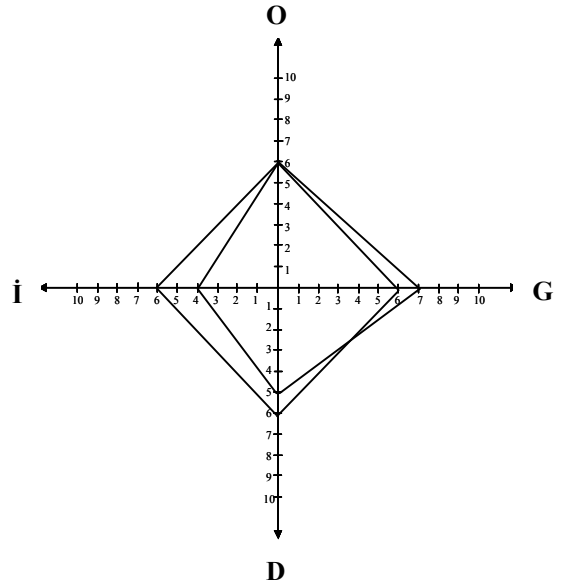
Öğrenci No: 48



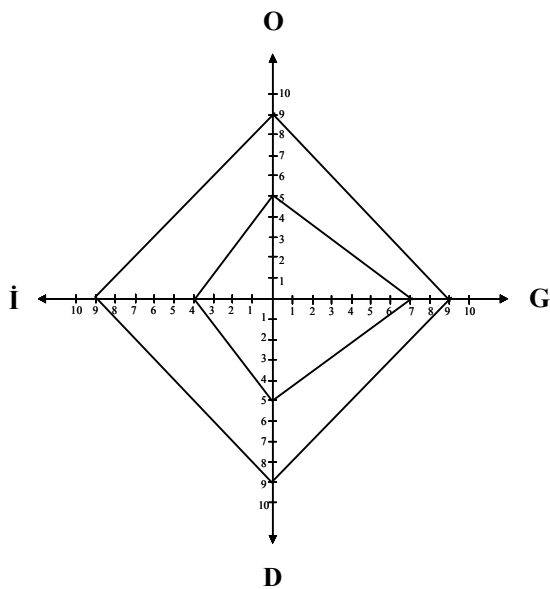
Öğrenci No: 49



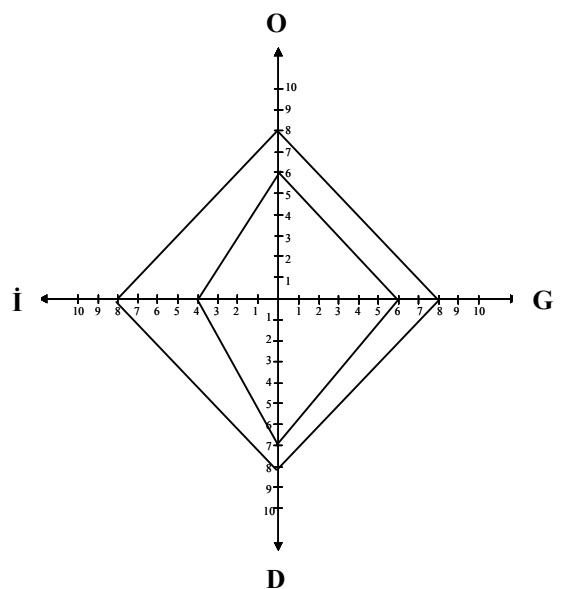
Öğrenci No: 50



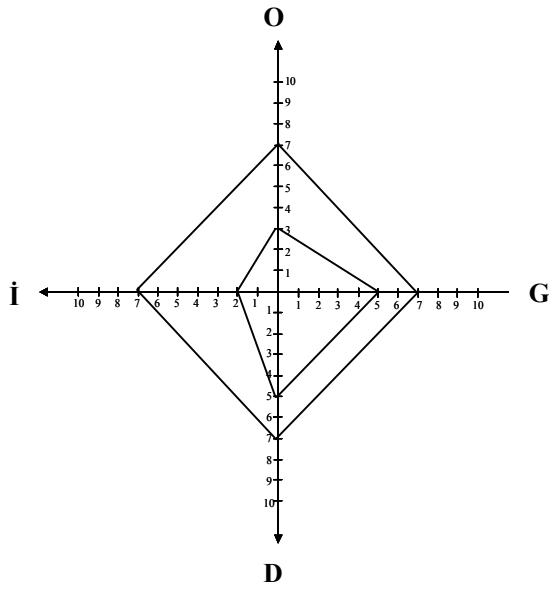
Öğrenci No: 51



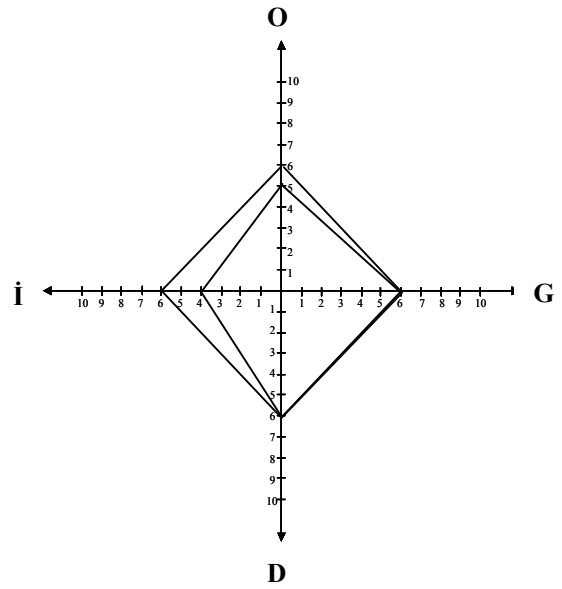
Öğrenci No: 52



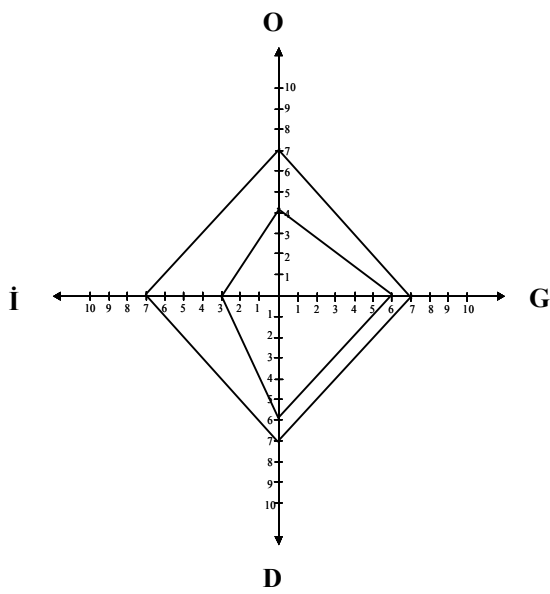
Öğrenci No: 53



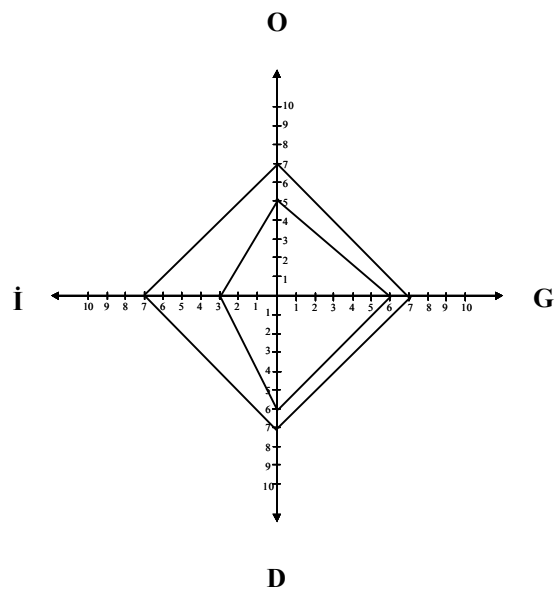
Öğrenci No: 54



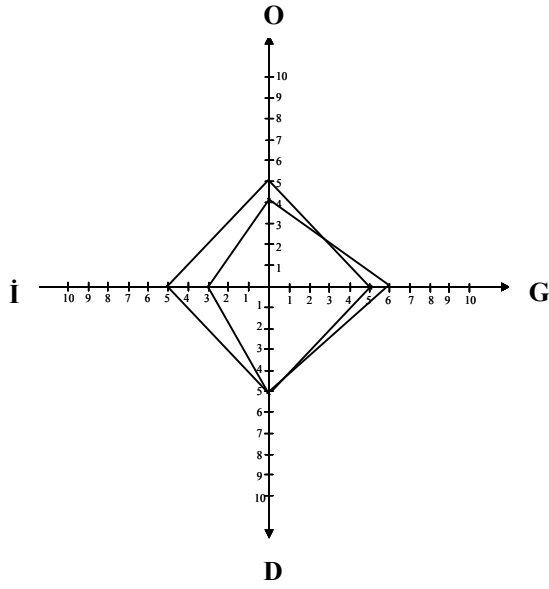
Öğrenci No: 55



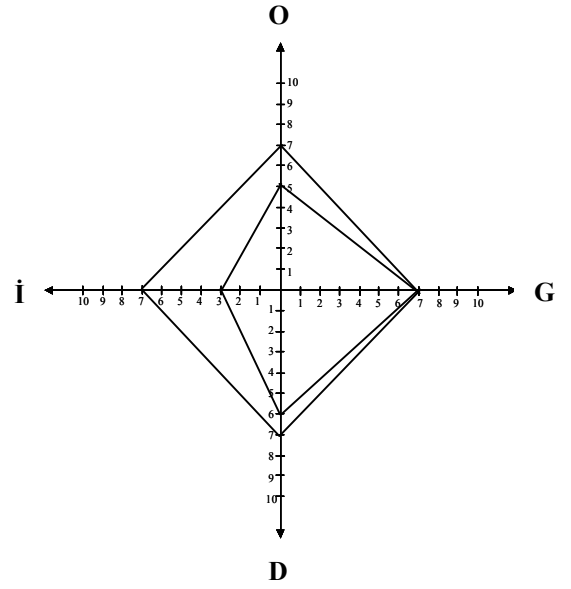
Öğrenci No: 56



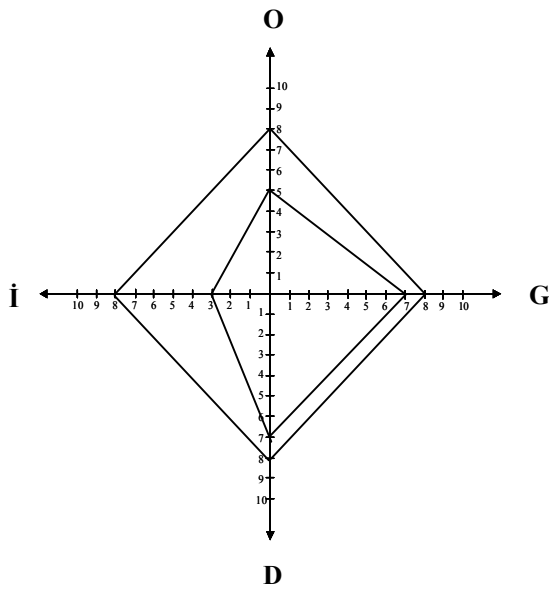
Öğrenci No: 57



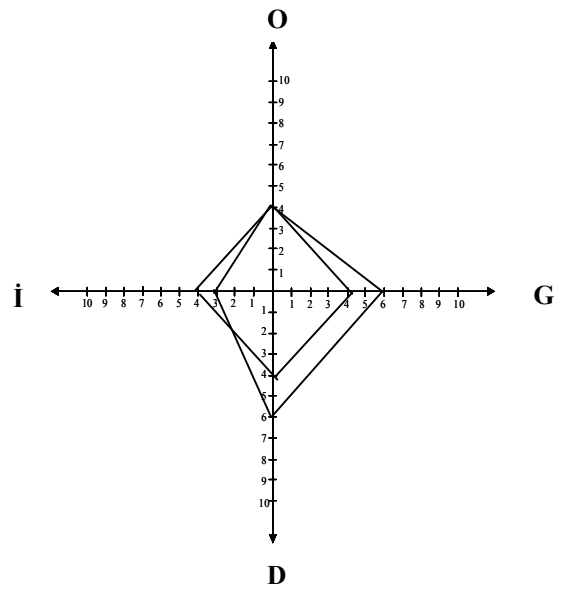
Öğrenci No: 58



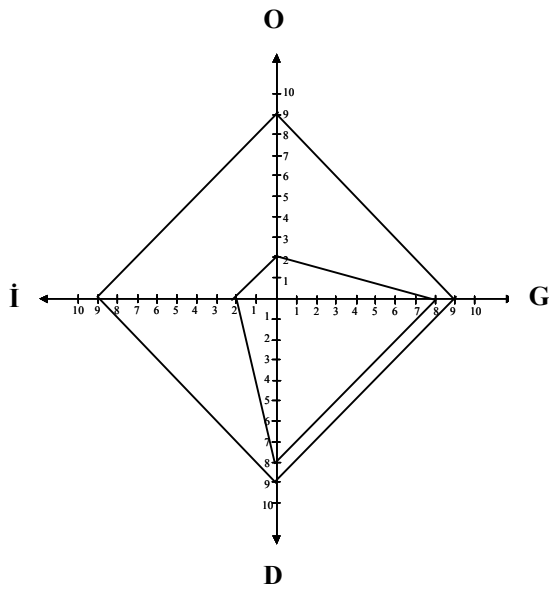
Öğrenci No: 59



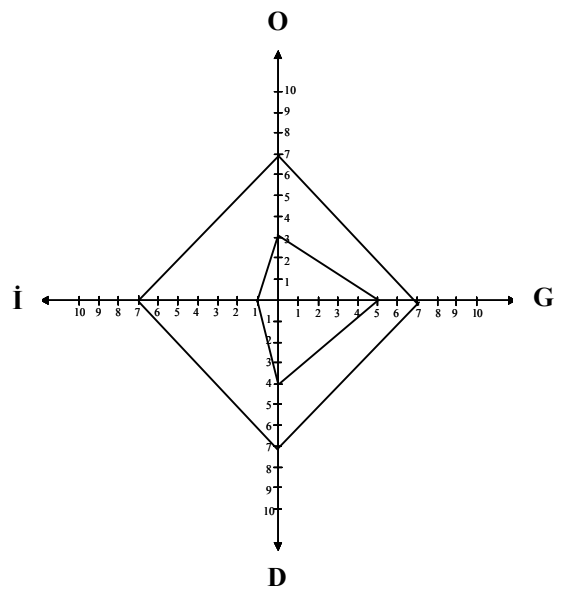
Öğrenci No: 60



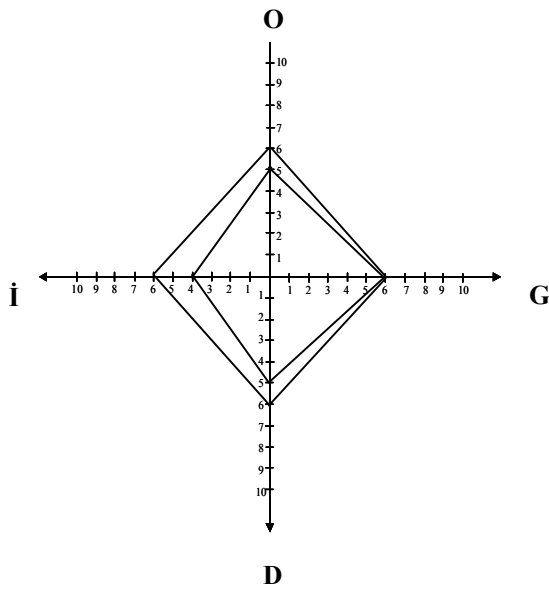
Öğrenci No: 61



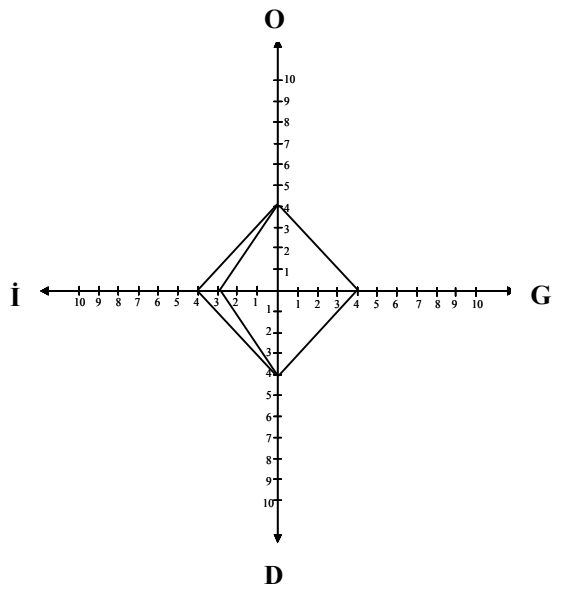
Öğrenci No: 62



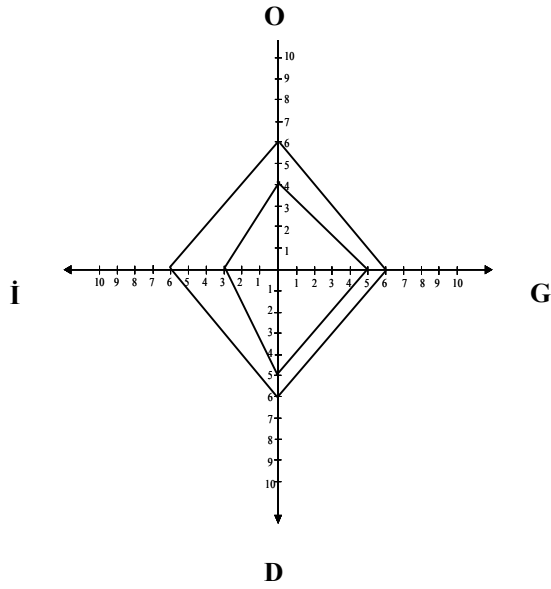
Öğrenci No: 63



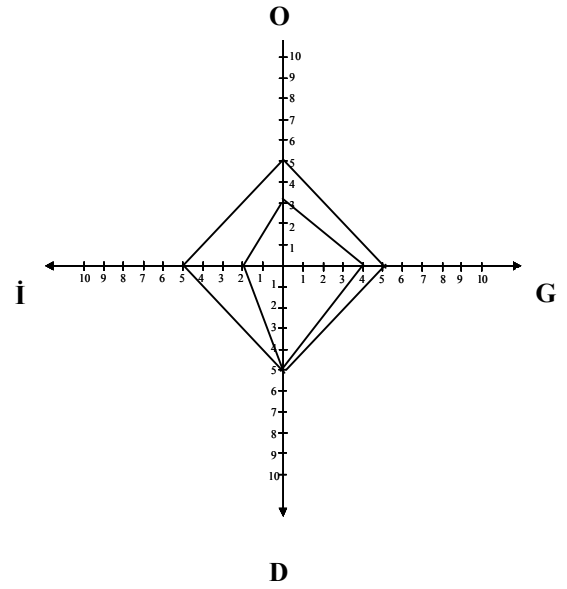
Öğrenci No: 64



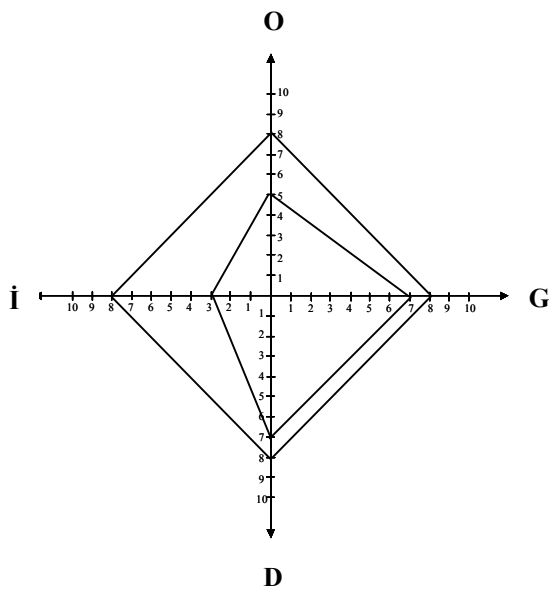
Öğrenci No: 65



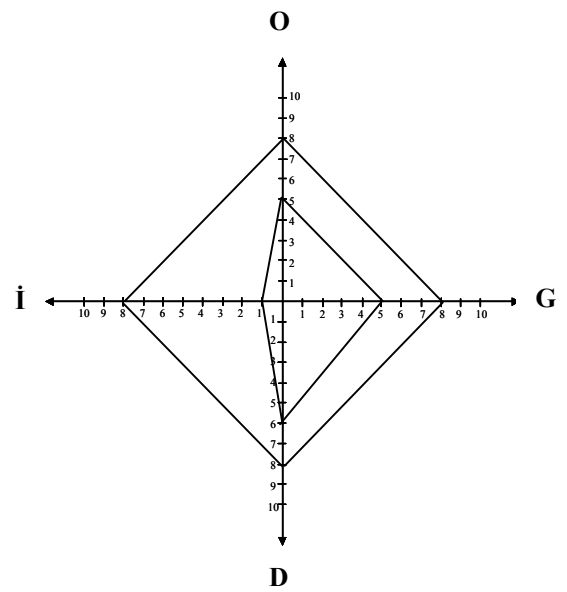
Öğrenci No: 66



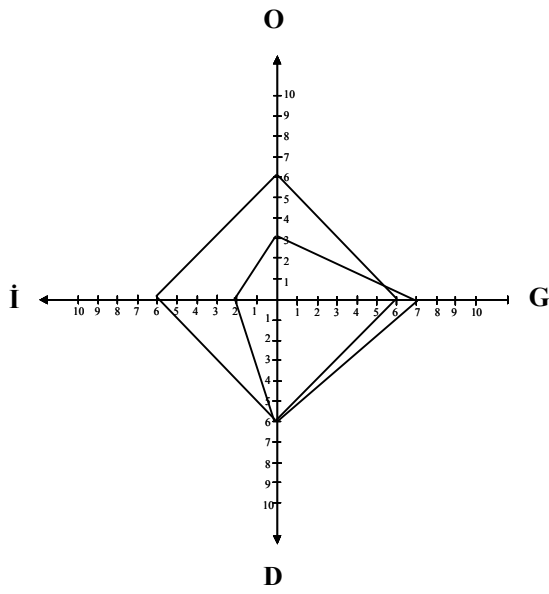
Öğrenci No: 67



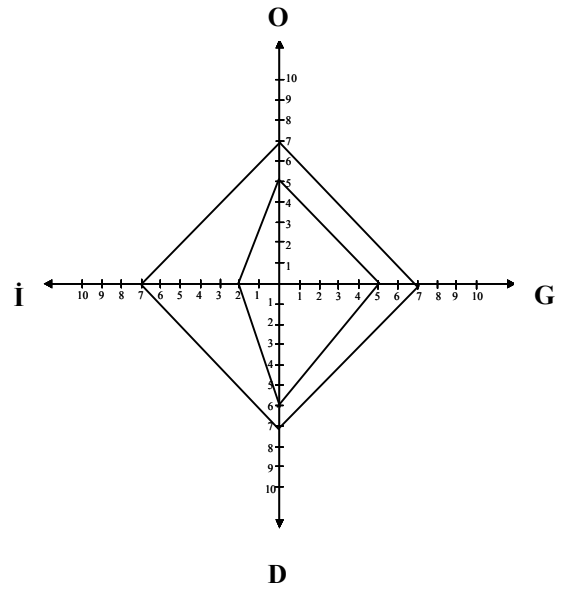
Öğrenci No: 68



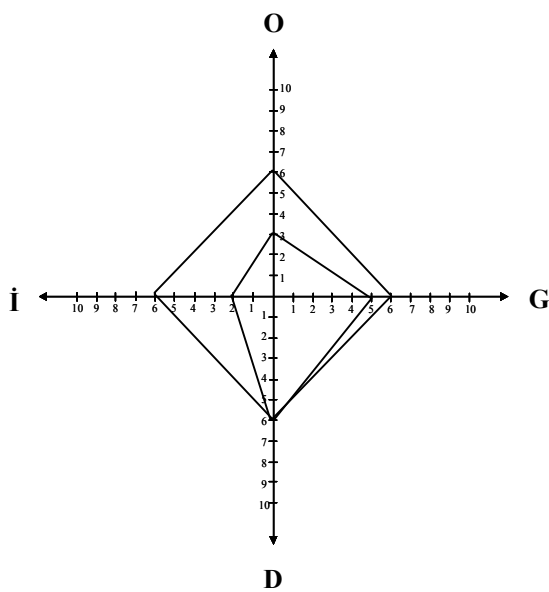
Öğrenci No: 69



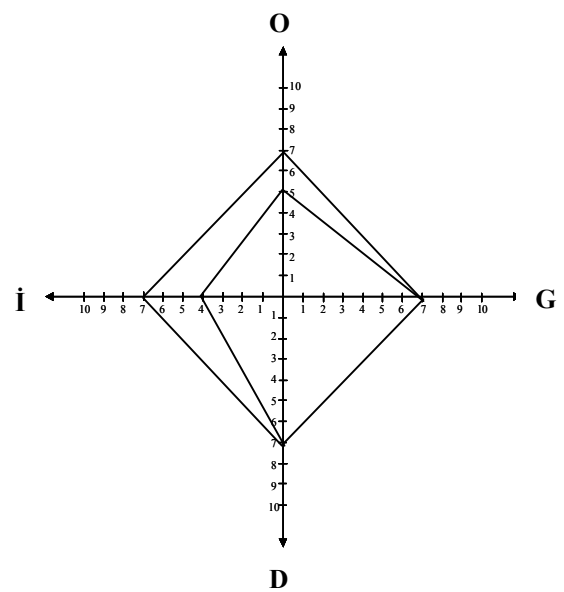
Öğrenci No: 70



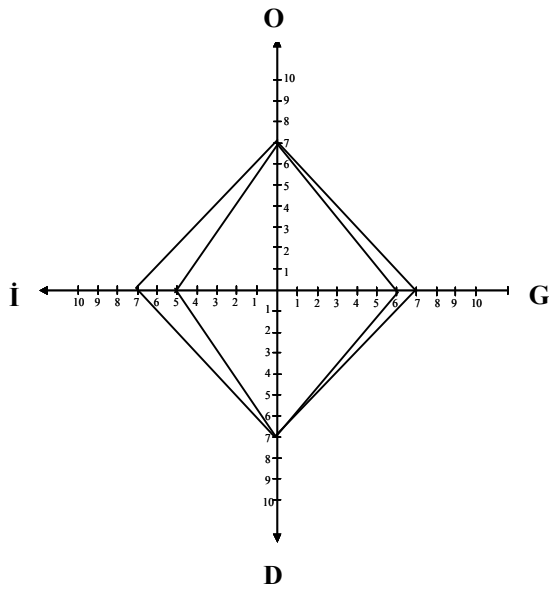
Öğrenci No: 71



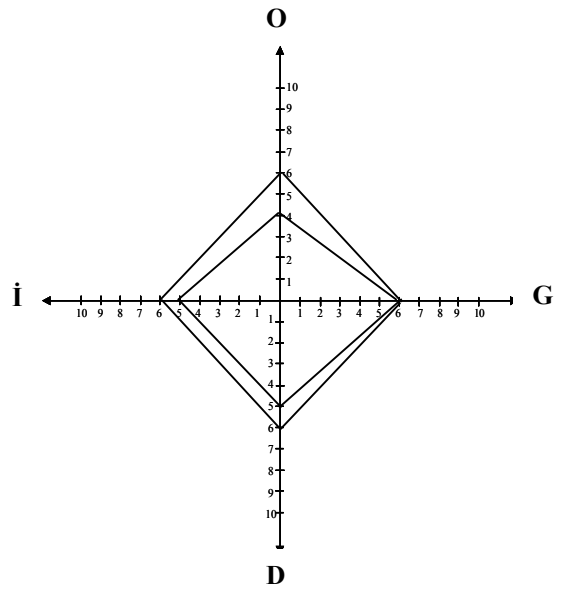
Öğrenci No: 72



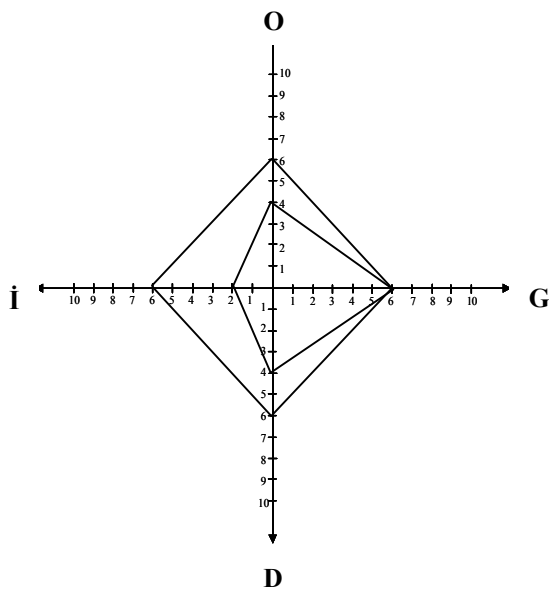
Öğrenci No: 73



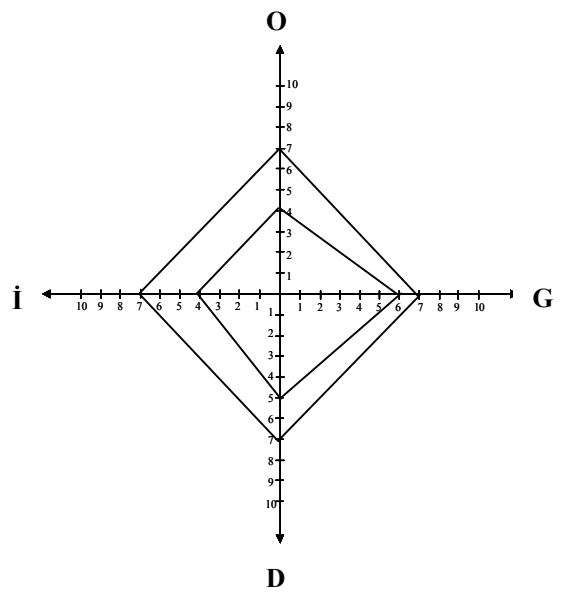
Öğrenci No: 74



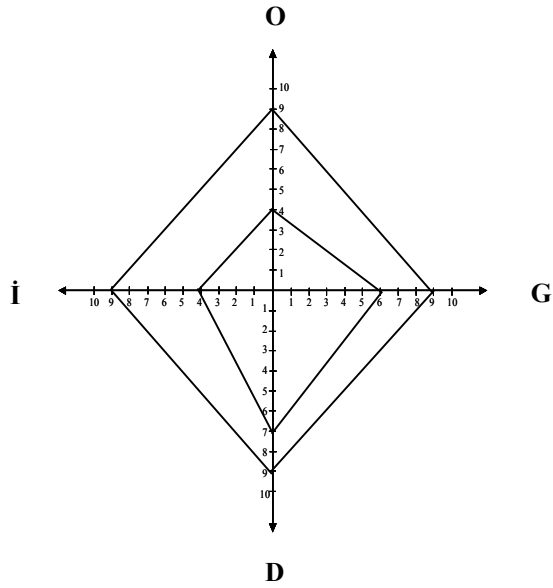
Öğrenci No: 75



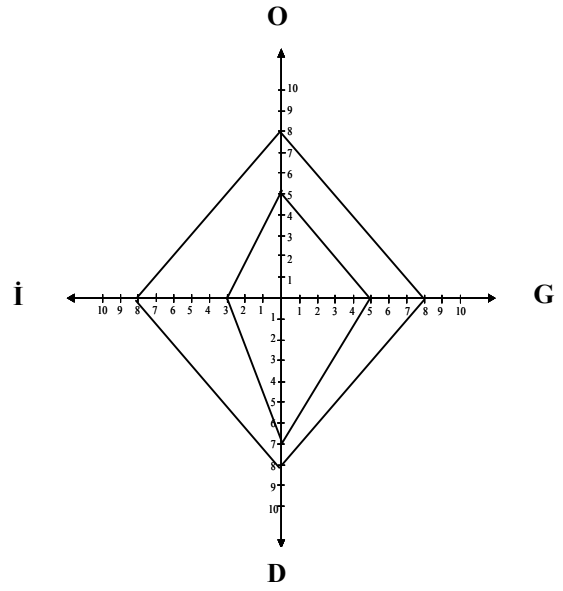
Öğrenci No: 76



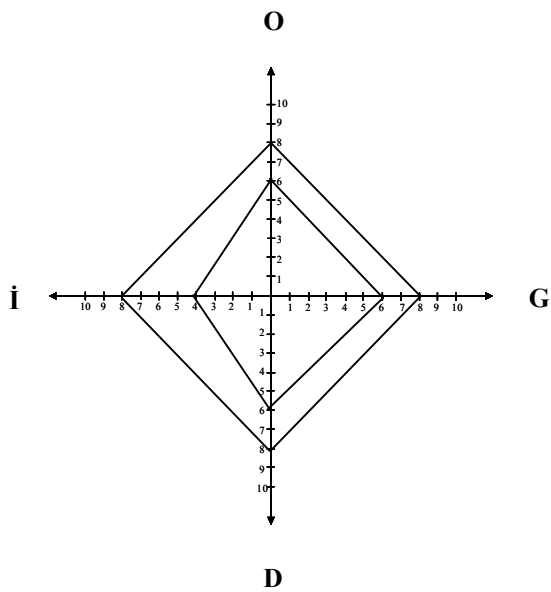
Öğrenci No: 77



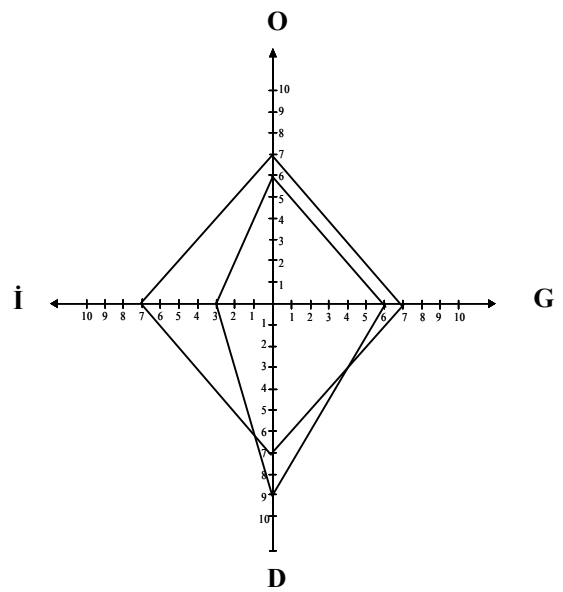
Öğrenci No: 78



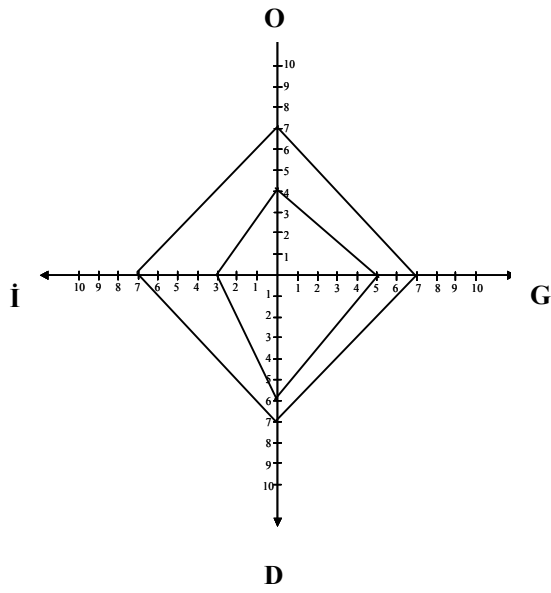
Öğrenci No: 79



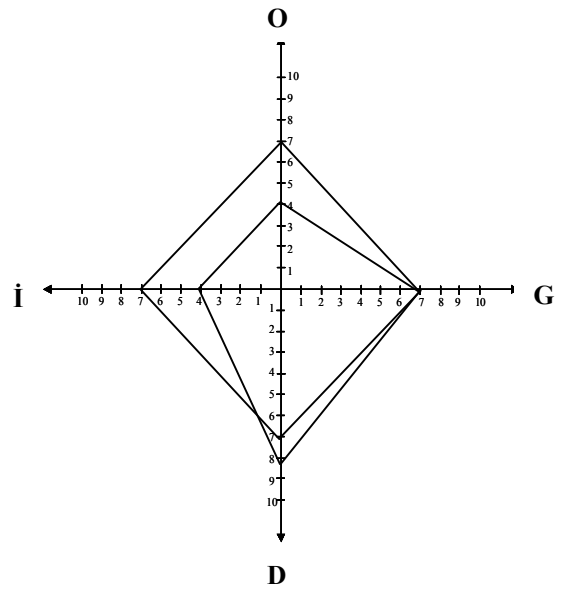
Öğrenci No: 80



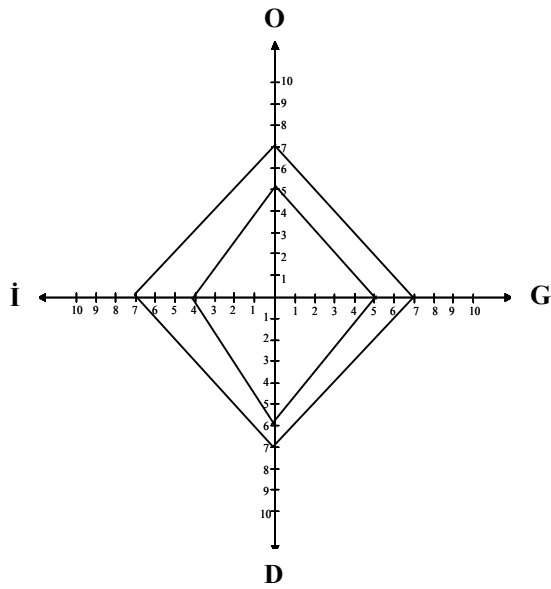
Öğrenci No: 81



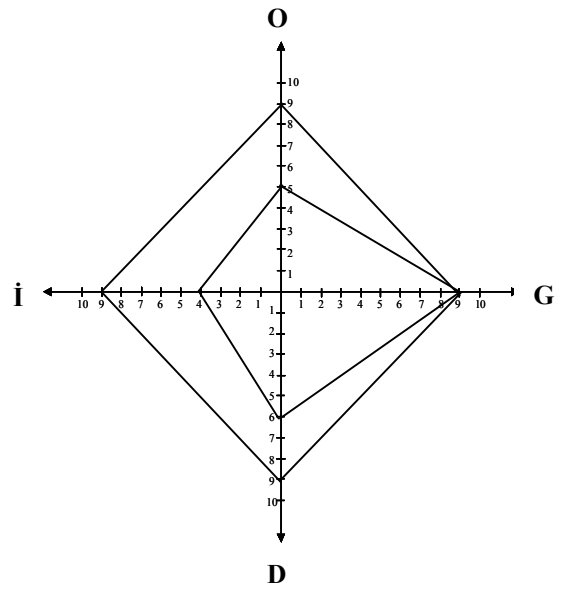
Öğrenci No: 82



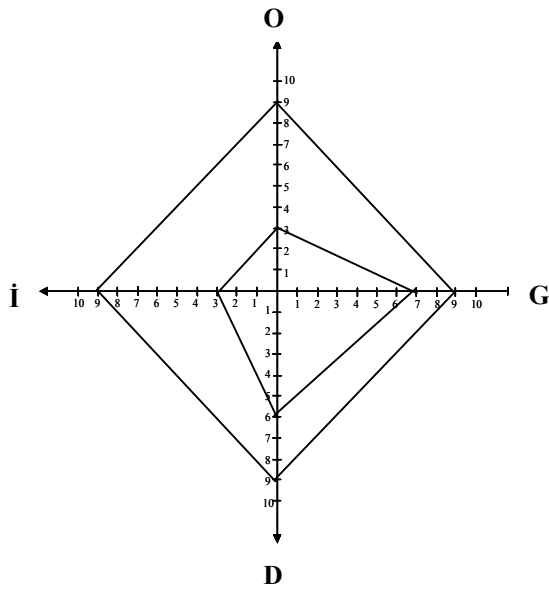
Öğrenci No: 83



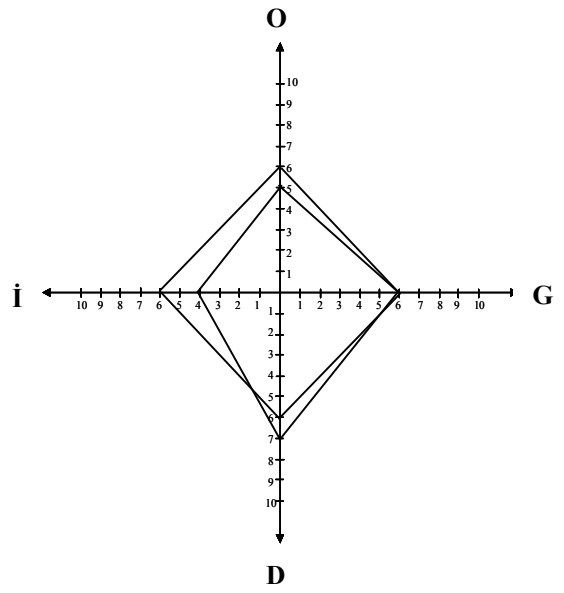
Öğrenci No: 84



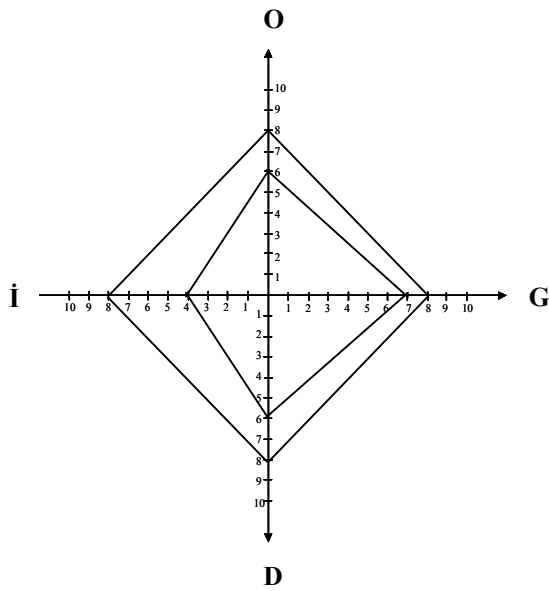
Öğrenci No: 85



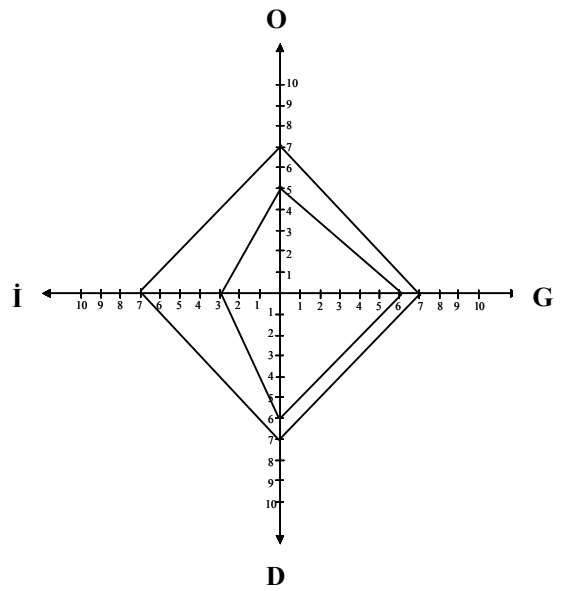
Öğrenci No: 86



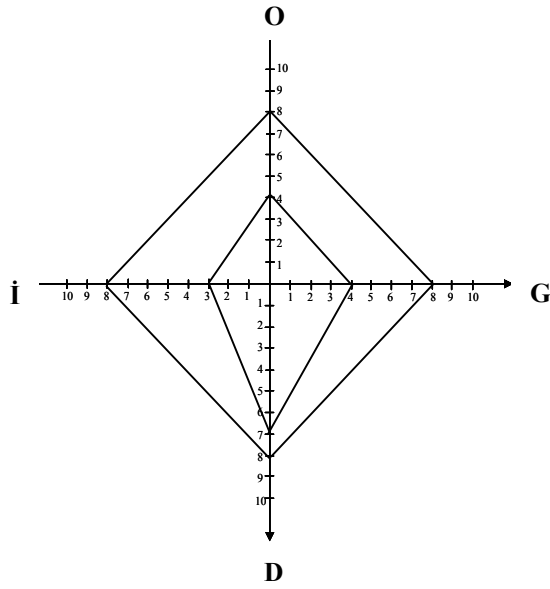
Öğrenci No: 87



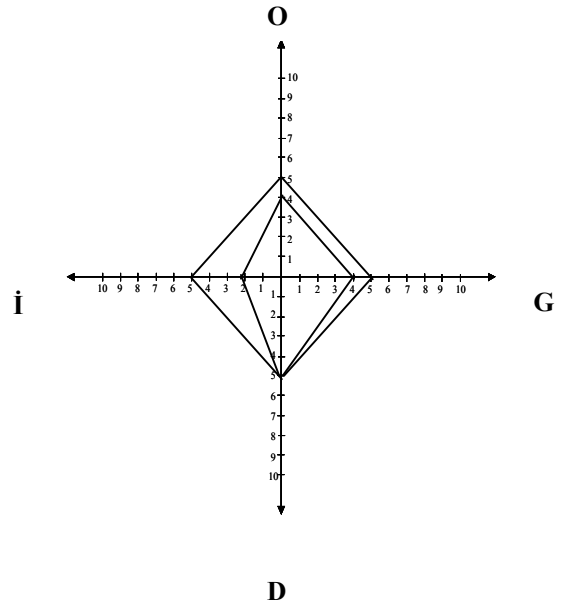
Öğrenci No: 88



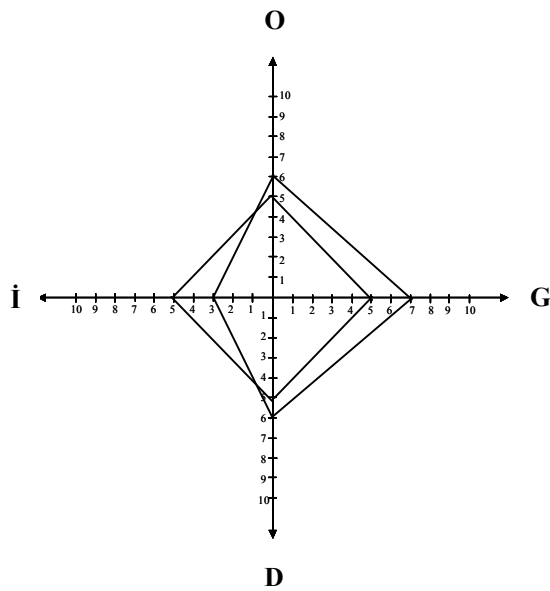
Öğrenci No: 89



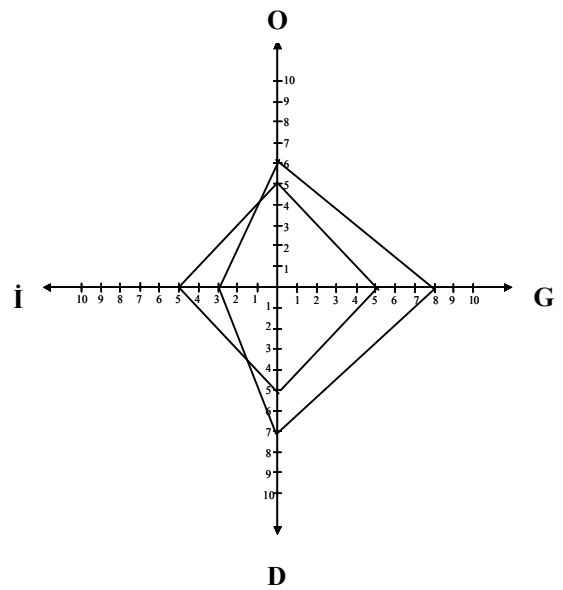
Öğrenci No: 90



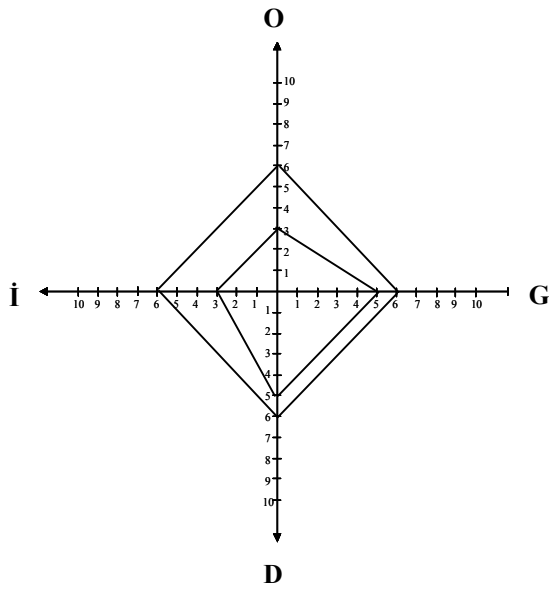
Öğrenci No: 91



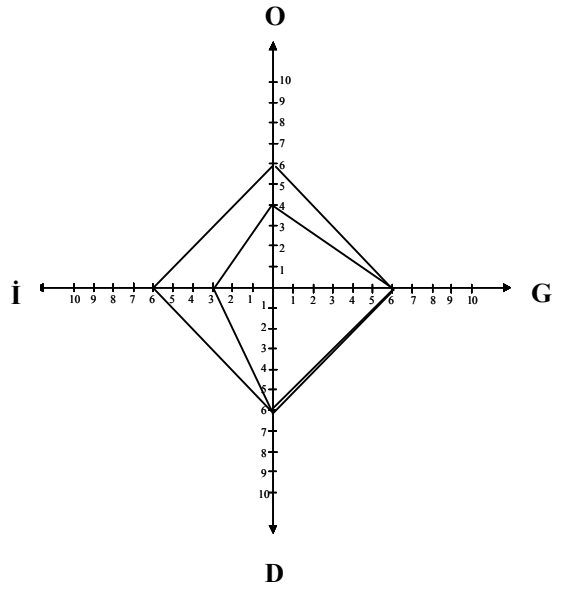
Öğrenci No: 92



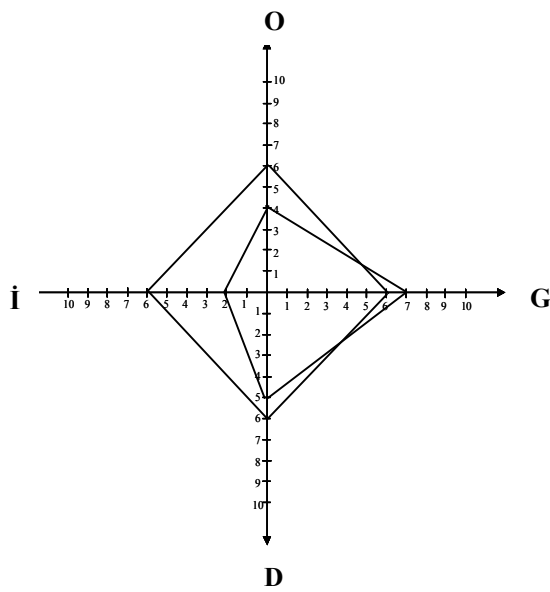
Öğrenci No: 93



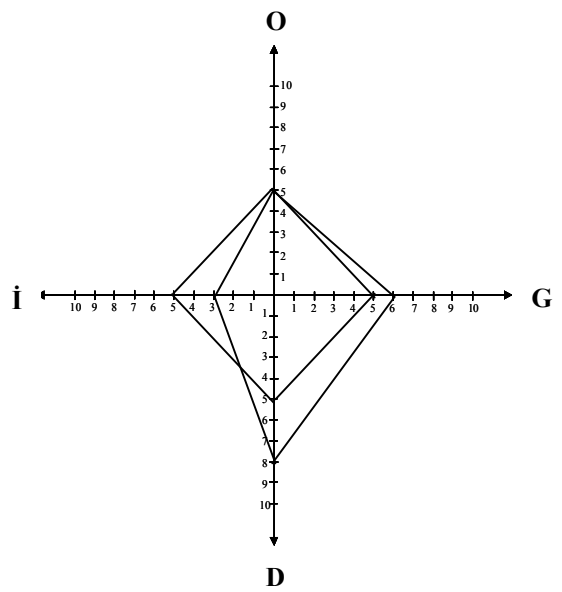
Öğrenci No: 94



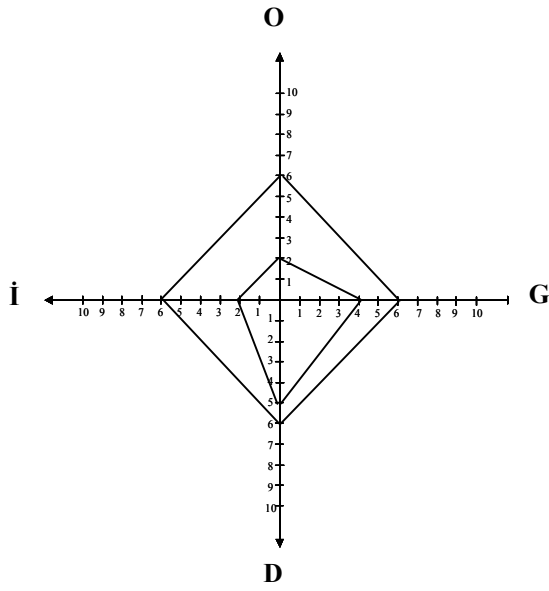
Öğrenci No: 95



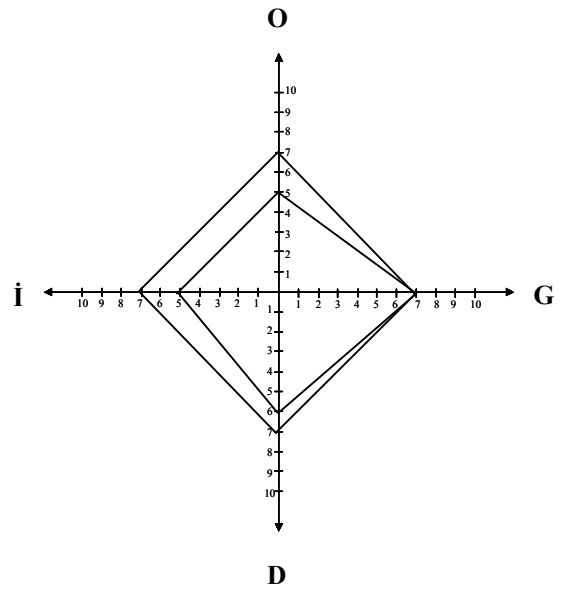
Öğrenci No: 96



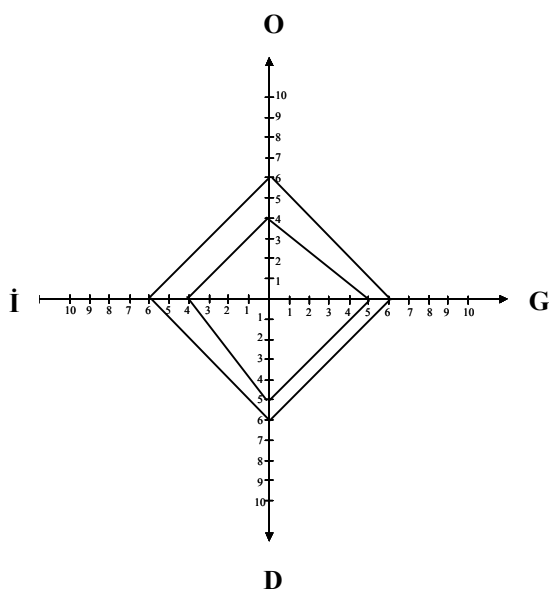
Öğrenci No: 97



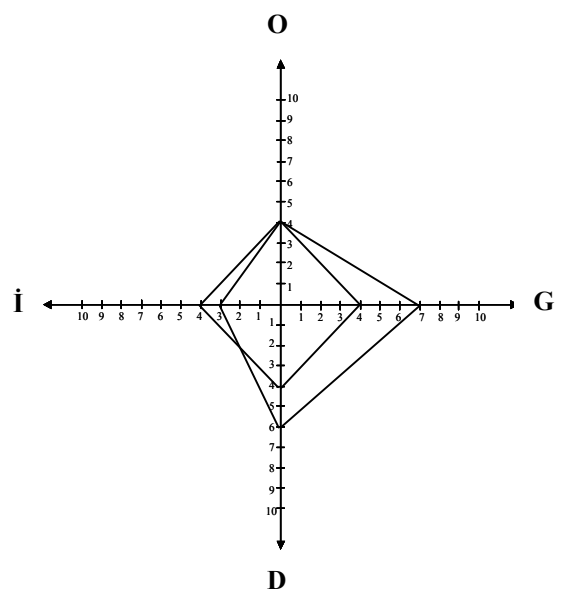
Öğrenci No: 98



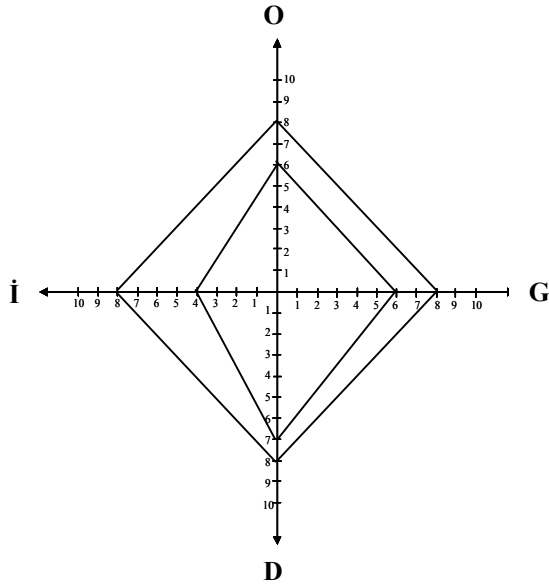
Öğrenci No: 99



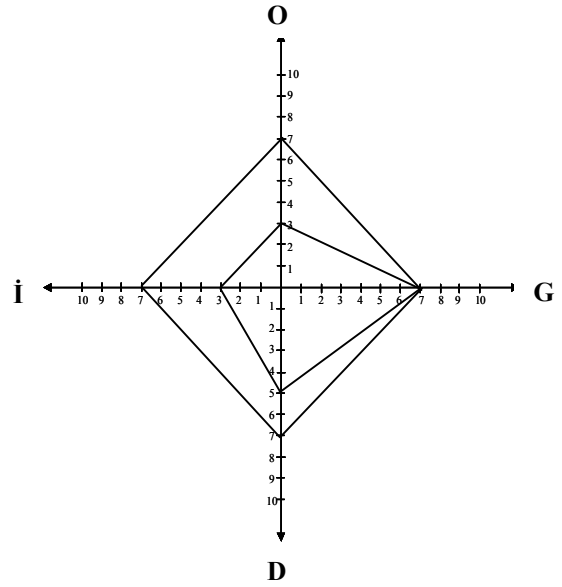
Öğrenci No: 100



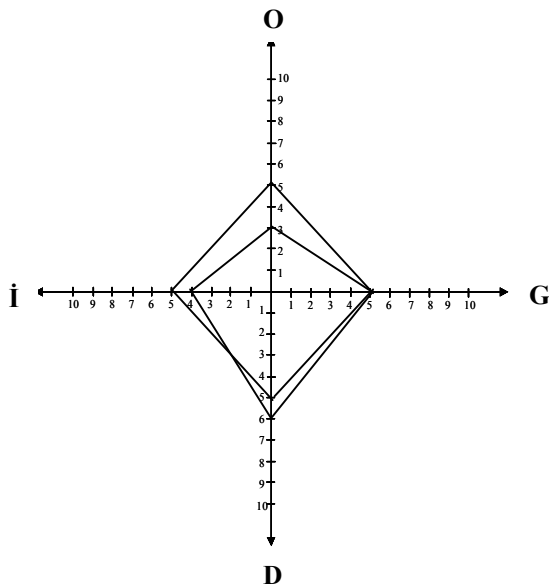
Öğrenci No: 101



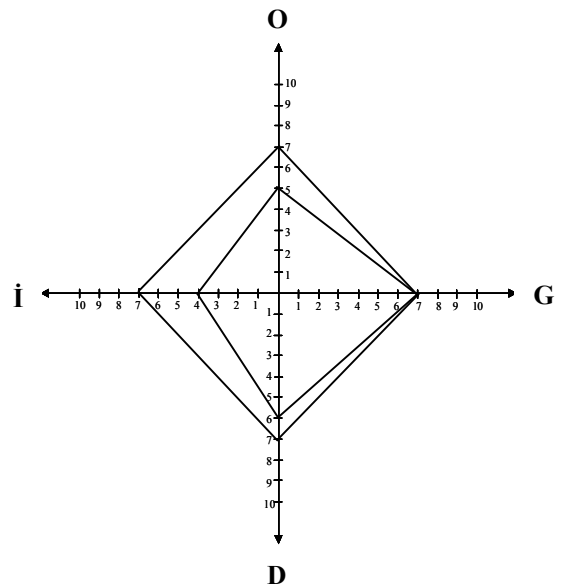
Öğrenci No: 102



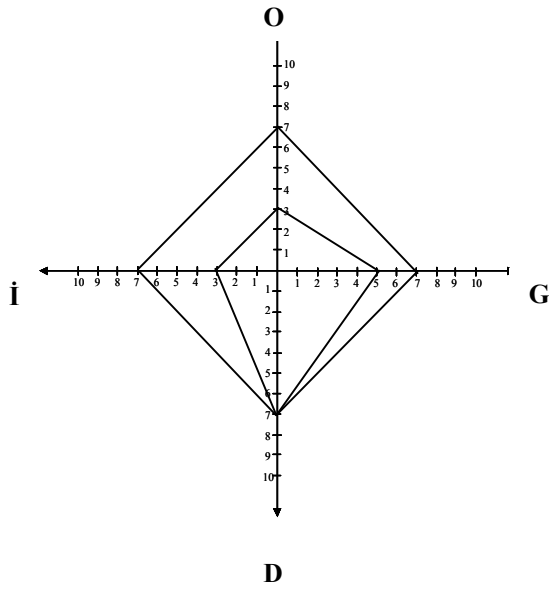
Öğrenci No: 103



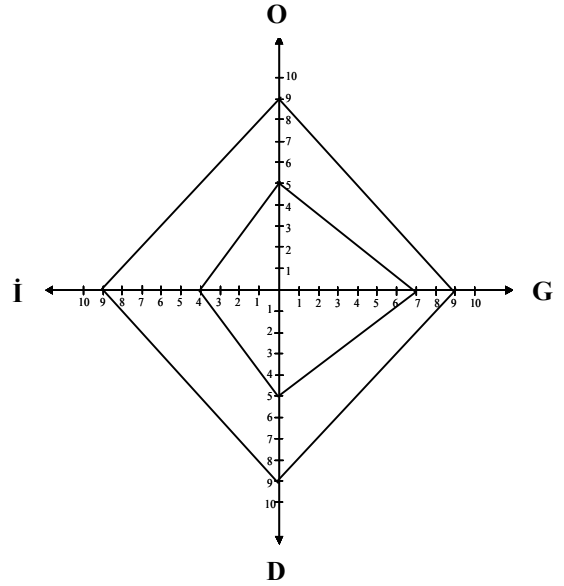
Öğrenci No: 104



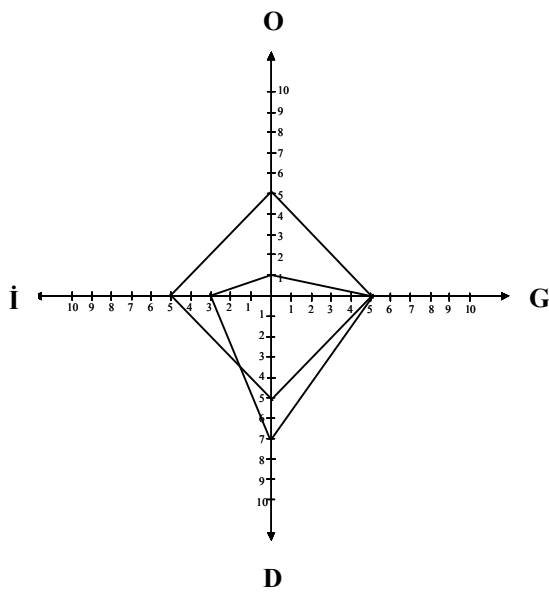
Öğrenci No: 105



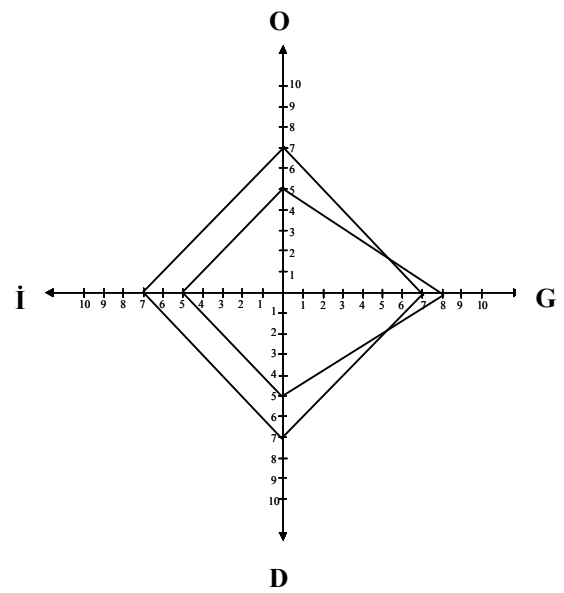
Öğrenci No: 106



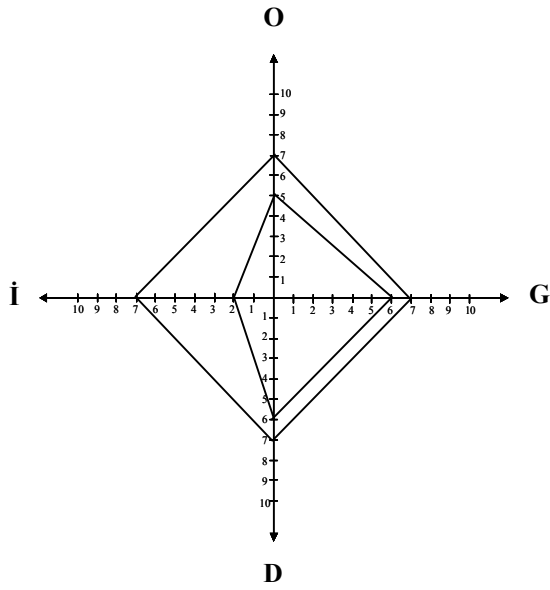
Öğrenci No: 107



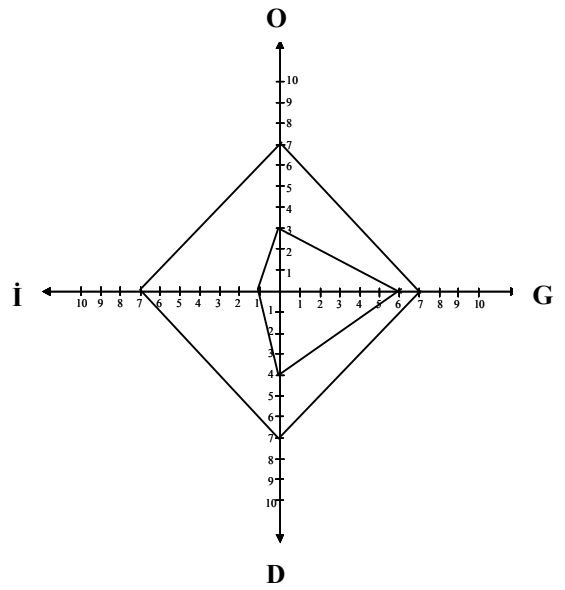
Öğrenci No: 108



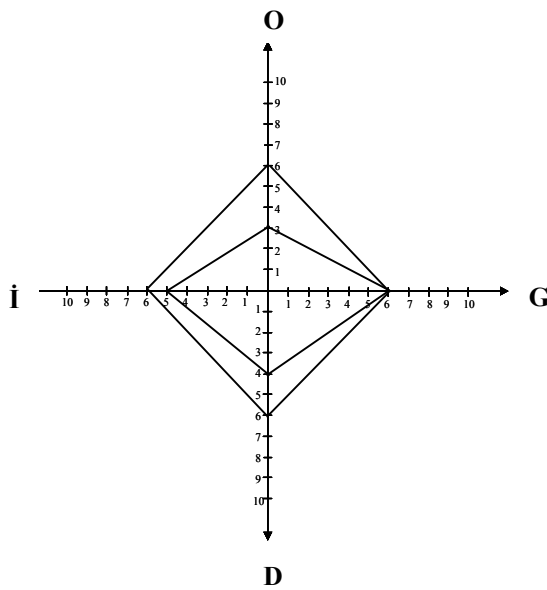
Öğrenci No: 109



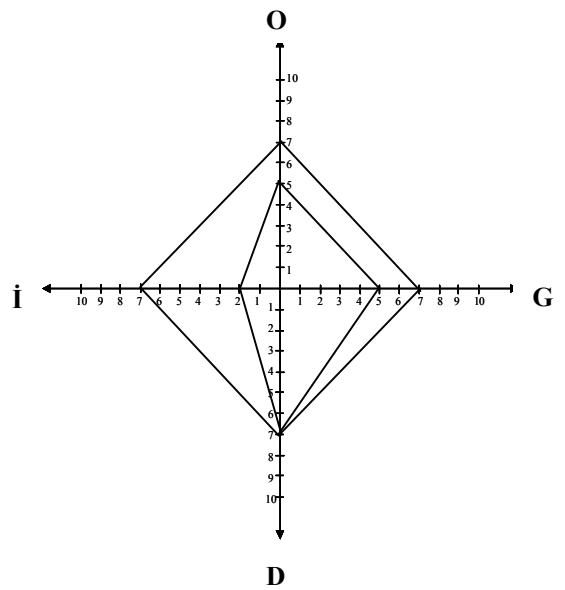
Öğrenci No:110



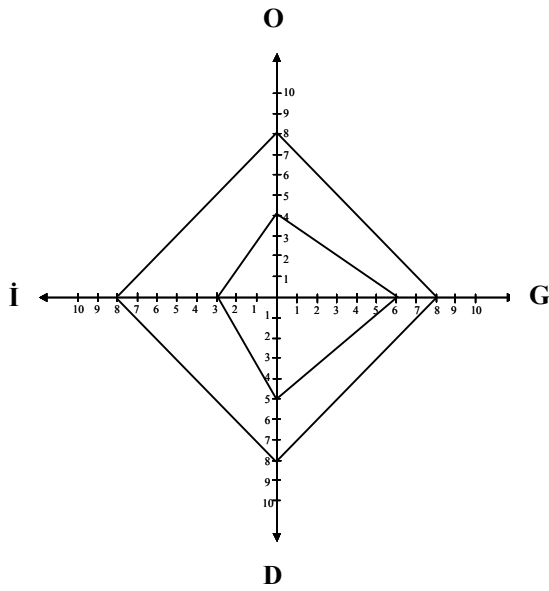
Öğrenci No: 111



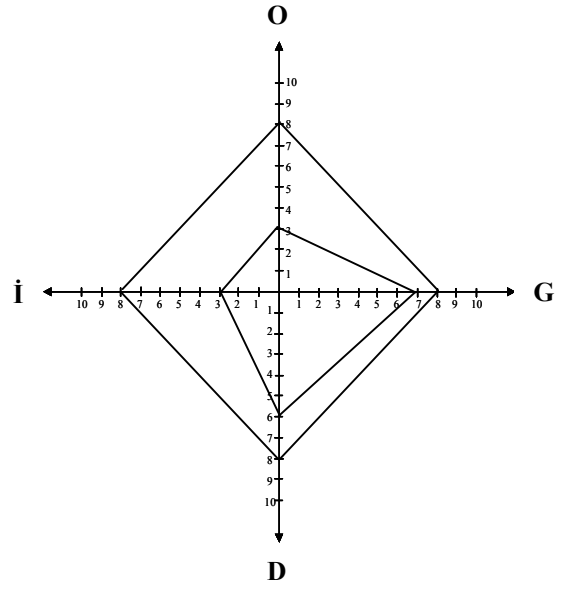
Öğrenci No: 112



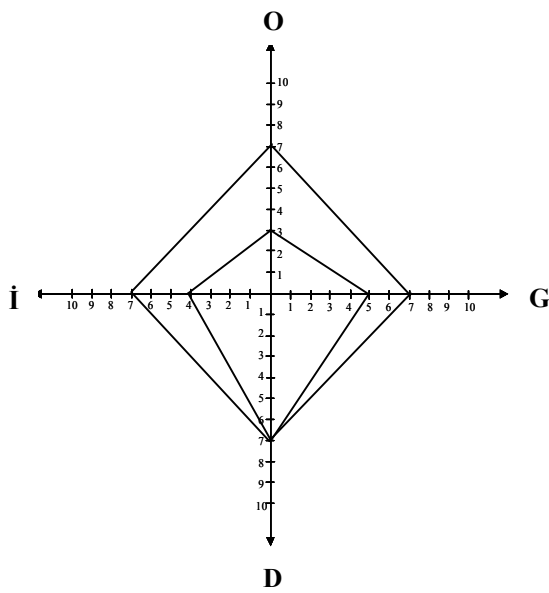
Öğrenci No: 113



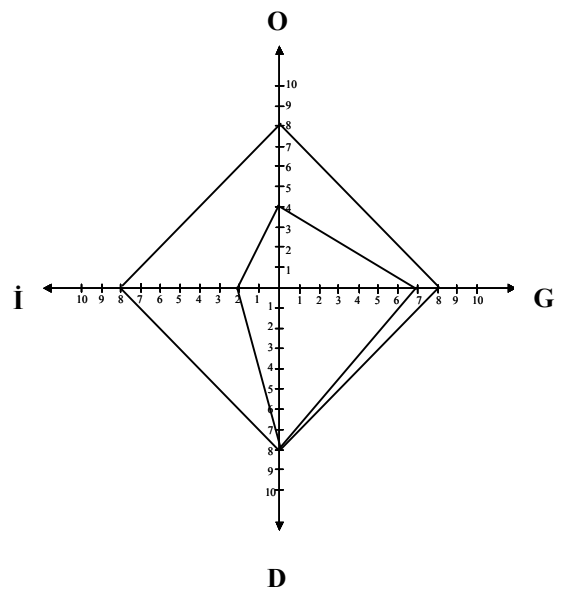
Öğrenci No: 114



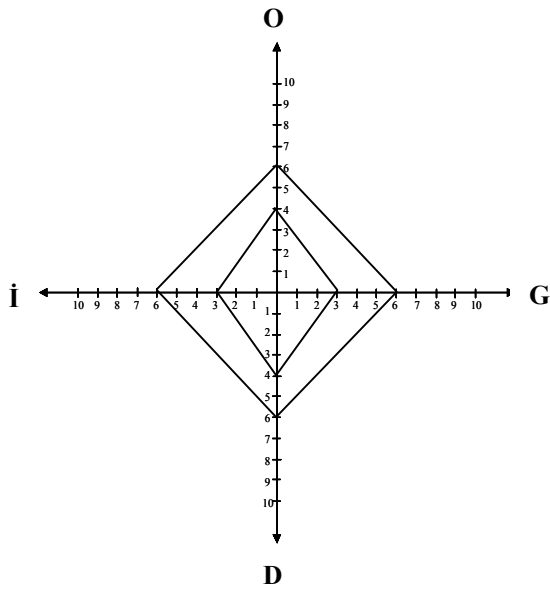
Öğrenci No: 115



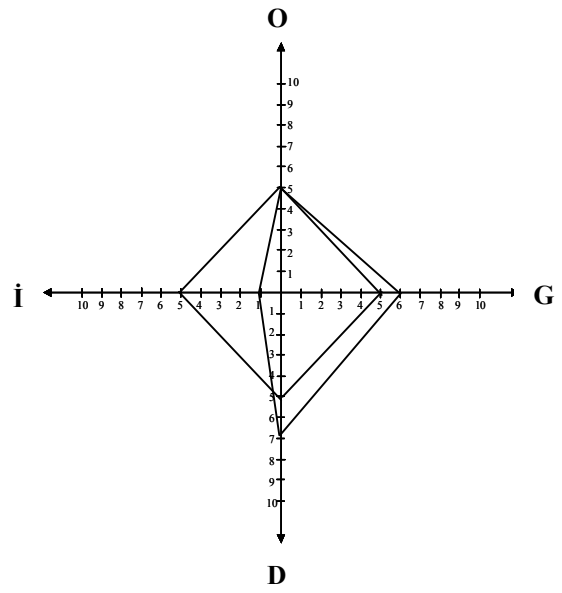
Öğrenci No: 116



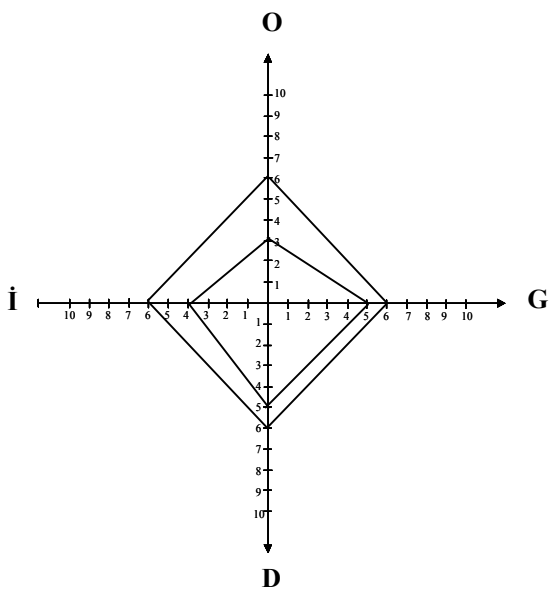
Öğrenci No: 117



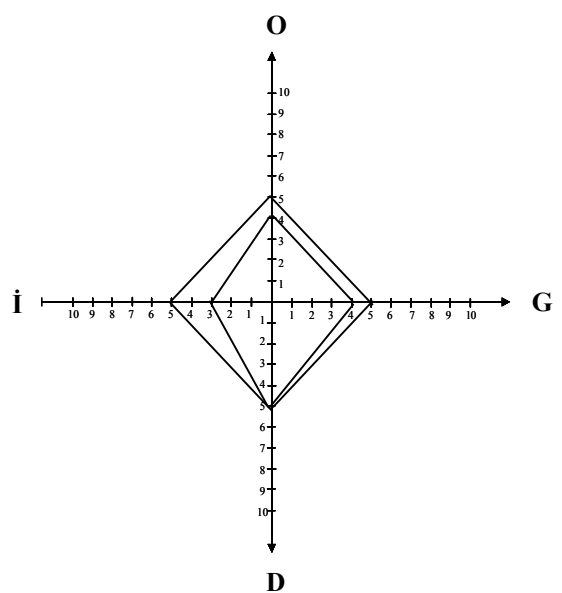
Öğrenci No: 118



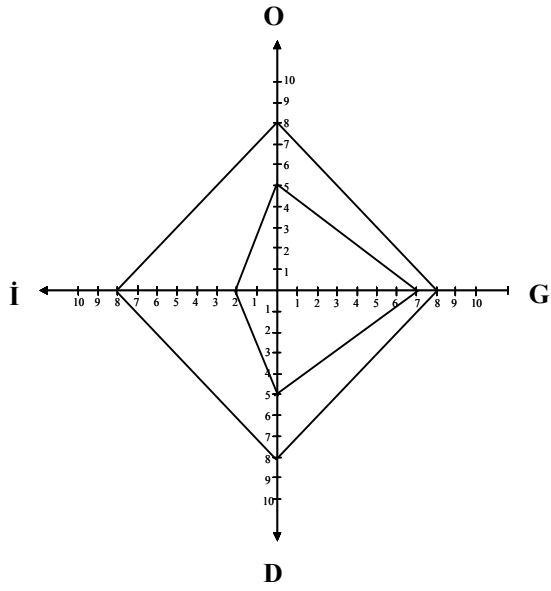
Öğrenci No: 119



Öğrenci No: 120



Öğrenci No: 121



ÖZGEÇMİŞ

Doğum yeri ve yılı: Sivas, 1983.

Öğrenim Bilgileri

İlkokul: İstiklal İlkokulu.

Ortaokul: Selçuk Ortaokulu.

Lise: Yabancı Dil Ağırlıklı Kongre Lisesi.

Üniversite: Cumhuriyet Üniversitesi.

İş Bilgileri

İğdır / Karakoyunlu / Bulakbaşı İ.Ö. O.'nda Sınıf Öğretmenliği.

Sivas / Yıldızeli / Kapıköy İ.Ö.O.'nda Sınıf Öğretmenliği.

Sivas / Yıldızeli / Kapıköy İ.Ö.O.'nda Müd. Yetkili Öğretmenlik.